



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Skuteczność wybranych metod aktywizujących w doskonaleniu mowy i osiągnięciu gotowości do nauki czytania dzieci sześciolletnich

Author: Leokadia Urbaniak

Citation style: Urbaniak Leokadia. (2019). Skuteczność wybranych metod aktywizujących w doskonaleniu mowy i osiągnięciu gotowości do nauki czytania dzieci sześciolletnich. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Instytut Pedagogiki

Leokadia Urbaniak

*Skuteczność wybranych metod aktywizujących
w doskonaleniu mowy i osiąganiu gotowości do nauki
czytania dzieci sześciolletnich*

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem naukowym
prof. dr hab. Katarzyny Krasoń

Katowice 2019

*Składam serdeczne podziękowania
Pani prof. dr hab. Katarzynie Krasoń
za nieocenione wsparcie,
życzliwość i wyrozumiałość*

Spis Treści

WSTĘP	5
ROZDZIAŁ 1. CHARAKTERYSTYKA ROZWOJU POZNAWCZEGO DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM.....	11
1.1. WYBRANE PROCESY POZNAWCZE DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO	13
1.1.1. Funkcje spostrzeżeniowe - percepcja wzrokowa i percepcja słuchowa	15
1.1.2. Uwaga i pamięć.....	18
1.1.3. Myślenie	21
1.1.4. Mowa w kontekście komunikacyjnym i językowym.....	23
1.2. ROZWÓJ EMOCJONALNY DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM	27
ROZDZIAŁ 2. NEUROKOGNITYWNE ZAŁOŻENIA ROZWOJU DZIECIĘCEGO MÓZGU	31
2.1. WIELOZMYŚLOWE POBUDZANIE ROZWOJU MÓZGU	32
2.2. ZNACZENIE NEUROPRZEKAŹNIKÓW W PROCESIE UCZENIA SIĘ	34
2.3. LATERALIZACJA FUNKCJI MÓZGOWYCH	36
2.4. TEORIA SYSTEMÓW DYNAMICZNYCH W PRZESTRZENI ROZWOJU MAŁEGO DZIECKA	38
ROZDZIAŁ 3. OSIĄGNIĘCIE GOTOWOŚCI DO NAUKI CZYTANIA PRZEZ DZIECKO SZĘŚCIOLETNIE	40
3.1. PRZEBIEG PROCESU PRZYSWAJANIA CZYTANIA.....	45
3.2. PRZEGLĄD STOSOWANYCH METOD NABYWANIA GOTOWOŚCI DO NAUKI CZYTANIA	48
3.2.1. Tradycyjne metody stosowane w nauce czytania.....	49
3.2.2. ALTERNATYWNE METODY NAUKI CZYTANIA	55
3.3. ROLA NAUCZYCIELA W NABYWANIU UMIEJĘTNOŚCI CZYTANIA.....	72
3.4. PRZEDSZKOLE JAKO ŚRODOWISKO WSPOMAGAJĄCE PRZYGOTOWANIE DZIECKA DO NAUKI CZYTANIA	77
ROZDZIAŁ 4. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH	82
4.1. PRZEDMIOT BADAŃ.....	82
4.2. CELE PROWADZONYCH BADAŃ	82
4.3. PROBLEMY BADAWCZE, HIPOTEZY, ZMIENNE I WSKAŹNIKI	83
4.4. METODY, TECHNIKI I NARZĘDZIA	92
4.5. TEREN, ORGANIZACJA, PRZEBIEG BADAŃ I GRUPY BADANE	107
4.6. UZASADNIENIE WYBORU METODY STATYSTYCZNEJ	111
ROZDZIAŁ 5. OPIS CZYNNIKÓW EKSPERYMENTALNYCH ZASTOSOWANYCH W BADANIACH	114
5.1. KINEZJOLOGIA EDUKACYJNA W UJĘCIU TEORETYCZNYM	114
5.1.1. Zestaw ćwiczeń Gimnastyki Mózgu w poszczególnych wymiarach	116
5.2. STRUKTURA ZAJĘĆ PROWADZONYCH METODĄ ANALIZY KINETYCZNEJ TEKSTU LITERACKIEGO	133
5.2.1. Integracja ruchu i muzyki.....	135
5.2.2. Układ ruchowo-przestrzenny zastosowany w eksperymencie.....	137
ROZDZIAŁ 6. SKUTECZNOŚĆ METODY KINEZJOLOGII EDUKACYJNEJ W DOSKONALENIU MOWY DZIECKA SZĘŚCIOLETNIEGO W ŚWIELE BADAŃ WŁASNYCH	140
6.1. PORÓWNANIE POZIOMU KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH W BADANYCH GRUPACH	140
6.2. OKREŚLENIE POZIOMU KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH PO ZASTOSOWANIU ODPOWIEDNIEGO ZESTAWU ĆWICZEŃ WG KONCEPCJI DENNISONA.....	154

ROZDZIAŁ 7. SKUTECZNOŚĆ METODY KINEZJOLOGII EDUKACYJNEJ W OSIĄGANIU GOTOWOŚCI DO NAUKI CZYTANIA DZIECKA SZĘŚCIOLETNIEGO, W ŚWIEŹLE BADAŃ WŁASNYCH.....	158
7.1. STOPIEŃ GOTOWOŚCI DO NAUKI CZYTANIA W SFERZE PSYCHOMOTORYCZNEJ.....	158
7.2. SPRAWNOŚĆ SŁOWNIKOWO - POJĘCIOWA OSIĄGNIĘTA W WYNIKU ZASTOSOWANIA EKSPERYMENTU PEDAGOGICZNEGO.....	165
7.3. GOTOWOŚĆ DZIECKA DO PODJĘCIA NAUKI CZYTANIA W SFERZE EMOCJONALNO- MOTYWACYJNEJ	169
ROZDZIAŁ 8. SKUTECZNOŚĆ METODY ANALIZY KINETYCZNEJ W DOSKONAŁENIU MOWY DZIECKA SZĘŚCIOLETNIEGO, W ŚWIEŹLE BADAŃ WŁASNYCH	171
8.1. OCENA UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWYCH ZA POMOCĄ PRZYJĘTYCH TESTÓW	171
8.2. POZIOM KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH W GRUPACH EKSPERYMENTALNYCH	183
ROZDZIAŁ 9. SKUTECZNOŚĆ METODY ANALIZY KINETYCZNEJ W OSIĄGANIU GOTOWOŚCI DO NAUKI CZYTANIA DZIECKA SZĘŚCIOLETNIEGO, W ŚWIEŹLE BADAŃ WŁASNYCH	188
9.1. ZABAWY Z POEZJĄ A POZIOM GOTOWOŚCI DO NAUKI CZYTANIA DZIECI Z GRUPY EKSPERYMENTALNEJ	188
9.2. OKREŚLENIE POZIOMU GOTOWOŚCI DO NAUKI CZYTANIA W SFERZE SŁOWNIKOWO- POJĘCIOWEJ	194
9.3. WYNIKI GOTOWOŚCI W SFERZE EMOCJONALNO- MOTYWACYJNEJ W ODNIESIENIU DO PRZEPROWADZONEGO PRETESTU..	198
ROZDZIAŁ 10. EFEKTYWNOŚĆ METODY KINEZJOLOGII EDUKACYJNEJ ORAZ ANALIZY KINETYCZNEJ TEKSTU LITERACKIEGO – UJĘCIE PORÓWNAWCZE.....	200
PODSUMOWANIE	209
BIBLIOGRAFIA	212
SPIS TABEL	223
SPIS RYSUNKÓW	229
ANEKS 1: ZASTOSOWANE NARZĘDZIA BADAWCZE.....	231

Wstęp

Niniejsza rozprawa doktorska porusza dwa istotne zagadnienia, które są obecne w pracy nauczyciela przedszkolnego na co dzień. Pierwsze jest związane z rozwojem mowy dziecka sześciolatniego oraz osiągnięciem jego gotowości do nauki czytania. Wśród wielu badaczy, poczynając już od J. Brunera, J. Piageta i L.S. Wygotskiego, N. Chomsky'ego, D. Hymesa, M.A.K. Halliday'a, B. Bernsteina panuje przekonanie, iż rozwój mowy jest nierozłącznie powiązany z rozwojem poznawczym dziecka. Mowa i język, niezaprzeczalnie determinują powodzenie dziecka w osiągnięciu gotowości szkolnej. Współcześnie gotowość szkolną traktuje się - za B. Wilgocką - Okoń - „jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się, jako efekt interakcji „współgry” właściwości dziecka i właściwości szkoły”¹. Wynika nie tylko z naturalnego procesu dojrzewania, ale przede wszystkim z wykształcenia umiejętności poznawczych, społecznych i emocjonalnych. Na osiągnięcie „stanu gotowości” u dziecka nie można czekać, ale trzeba tę gotowość systematycznie i konsekwentnie rozwijać. W momencie, w którym dziecko opuszcza przedszkole, widoczna jest jego autentyczna radość, wypływająca z faktu, że spotka go coś wyjątkowego - zostanie uczniem w szkole. Szkoła jawi się jako miejsce nowych doznań, fascynacji, przyjaźni. Dlatego niezmiernie ważnym jest wykorzystanie tego niepowtarzalnego zafascynowania. M. Żylińska twierdzi, że „mózg ludzki został stworzony do uczenia się i niczego lepiej nie robi”². Można postarać się, aby wiedza, z którą nasz wychowanek wyruszy w świat, dostarczona mu była w sposób ciekawy, innowacyjny, zachęcający do podejmowania trudu nauki. Kluczem do sukcesu jest zastosowanie niestandardowych rozwiązań w procesie uczenia się.

Drugie zagadnienie dotyczy właśnie takich nietypowych rozwiązań, czyli wykorzystania wybranych metod aktywizujących - kinezylogii edukacyjnej i analizy kinetycznej tekstu literackiego - na zajęciach z dziećmi sześciolatkami. Opracowania naukowe dotyczące kinezylogii edukacyjnej koncentrują się wokół koncepcji G. i P. Dennisonów. Z polskich propozycji tylko jedna, *Kinezylogia Edukacyjna* C. Grzywniak, opiera się na badaniach empirycznych. W pracy tej autorka prezentuje dociekania nad skutecznością przedmiotowej metody we wspomaganiu i terapii. Celem sprawdzenia wpływu metody Dennisonów na rozwój funkcji wzrokowo-przestrzennych u dzieci w młodszym wieku szkolnym, zaplanowała przeprowadzenie badań weryfikacyjnych. Przedmiotem tychże badań uczyniła

¹B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolatkich*, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 12.

²M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 105.

ćwiczenia korekcyjne z zastosowaniem elementów kinezylogii edukacyjnej. Wyniki uzyskane w przywołanych badaniach wskazują na celowość eksperymentalnego wdrożenia gimnastyki mózgu Dennisonów w grupie dzieci przedszkolnych. Z kolei metodę analizy kinetycznej tekstu literackiego znaleźć można jedynie w opracowaniach naukowych K. Krasoń. Autorka książki *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego - kinestetyczne interpretacje liryki*, opisała między innymi przebieg badań przeprowadzonych w grupie dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Zwróciła uwagę na możliwość poszukiwania innych form organizowania spotkań z poezją w klasach najmłodszych. Otrzymane przez nią wyniki, jednoznacznie wskazują na skuteczność obranej metody i tym samym zachęciły autorkę przedmiotowej rozprawy do podjęcia działań w obszarze niezagospodarowanym do chwili obecnej, czyli w przedszkolu.

Wszystkie poruszone powyżej aspekty znalazły jedną wspólną przestrzeń, która scalała sferę poznawczą dziecka z ruchem i muzyką. I. Adamek twierdzi: „muzyka może być stosowana do rozwijania umiejętności słuchania, umiejętności językowych i poczucia czasu. Muzyka jest bowiem językiem bez słów”³. Z kolei „ruch w szerokim jego rozumieniu staje się kluczem do interpretacji różnych zachowań dziecka. Ruch postrzega się tu nie tylko jako wymierne akty motoryczne, poprzedzone motorycznym planowaniem i związane z koordynacją ruchową, manipulacją i apraksją, lecz także jako mowę całego ciała, a w niej niewerbalny kod przekazywania informacji, których dziecko w inny sposób często przekazać nie jest w stanie”⁴. Jak pisze R. Zimmer, „psychomotoryka oznacza funkcjonalną jedność procesów motorycznych i psychicznych”⁵. Integracja ruchu i muzyki szczególnie uwidoczniła się w koncepcji E. Jaques Dalcroze'a, który tak mówi o walorach tejże: „Celem mego nauczania jest doprowadzenie uczniów do tego, by mogli powiedzieć po ukończeniu szkoły nie „ja wiem”, ale „ja odczuwam”, a następnie by stworzyć w nich pragnienie wypowiedzenia się. Cały mój system zbudowałem dlatego, że muzyka jest potężną siłą psychiczną, wynika z naszego działania duchowego i wyrazowego, która dzięki swojej możliwości pobudzania i regulowania może porządkować nasze czynności życiowe”⁶. Jaques

³ I. Adamek, *Czytanie i pisanie w edukacji elementarnej – kontekst rozwojowy*, Kielce 2009, Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego tom 18, s.113.

⁴ J. Kruk-Lasocka, *Psychomotoryka – Nihil novi sub sole – a jednak*, [w] M. Sekułowicz, J. Kruk-Lasocka, L. Kulmatycki (red.), *Psychomotoryka – ruch pełen znaczeń*, Wrocław 2008, Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 15.

⁵ R. Zimmer, *Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*, Verlag Herder, Auflage: 5, Freiburg 2010, s. 23.

⁶ Cyt. za: K. Krasoń, G. Szafraniec., *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja-odkrywanie-poznawanie*, Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 25.

Dalcroze wspomina również, o tym, że dzieci angażując się w działania podczas zajęć doświadczają każde zdarzenie osobiście. Dopiero wypracowanie wspólnego konstruktu operacyjnego może skutkować przestrzeganiem obowiązujących reguł, a jest to możliwe tylko wtedy, gdy praktyka poprzedzi działania teoretyczne. O tych działaniach praktycznych często wspomina się przy okazji wykorzystywania metod aktywizujących w pracy z najmłodszymi. Ujęta w rozważaniach tejże pracy metoda P. i G. Dennisonów okazuje się wielce pomocna w aspekcie doskonalenia poziomu mowy oraz gotowości do nauki czytania. Autorzy zwracają uwagę na fakt, iż dotyk i ruch stymulują mózg, co ma przełożenie na kształtowanie inteligencji oraz postawy twórczej. Mózg jest organem niezwykle plastycznym, ale do jego rozwoju konieczna jest obecność stymulujących bodźców. Wykorzystanie potencjału dzieci jest możliwe wyłącznie w warunkach wyzwalających aktywność, samodzielność, w środowisku edukacyjnym bogatym w różnorodne propozycje. „Z badań przeprowadzonych przez T. Shors wynika, że neurony umierają z nudów i wcale nie chodzi tu o znaczenie przenośne”⁷. Według autorki rozprawy, aby sytuacje takie nie miały miejsca w szkolnej rzeczywistości należy ze wszelkich miar dążyć do zapoznania szerokiego grona pedagogów z alternatywnymi metodami pracy, wykorzystującymi aktywność poznawczą dzieci. Otrzymane wyniki badań w tejże pracy dobitnie świadczą o tym, że warto wzbogacać swój warsztat pracy o nowe rozwiązania metodyczne i stosować je w praktyce pedagogicznej, bo tylko wtedy możliwe będzie przeżywanie radości z osiągniętych sukcesów wychowanków.

W rozdziale 1 przedstawiono charakterystykę rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka w wieku przedszkolnym, a w szczególności w zakresie kształtowania się percepcji wzrokowej, słuchowej, uwagi, myślenia i mowy. Opis zawiera sylwetkę dziecka w tzw. normie rozwojowej, a także dziecka, które może mieć pewne zaburzenia w poszczególnych sferze rozwojowej.

Rozdział 2 traktuje o neurokognitywnych założeniach rozwoju dziecięcego mózgu. Dużo uwagi poświęcono tematyce wielozmysłowego pobudzania rozwoju mózgu. Badacze mózgu, na podstawie przeprowadzonych eksperymentów, dowodzą, że mózg nie uczy się tak, jak sądzono dotychczas, a możliwość efektywnego wykorzystania jego potencjału jest do osiągnięcia pod warunkiem wprowadzenia innowacyjnych metod nauczania. Zostało zasygnalizowane również znaczenie neuroprzekazników w procesie uczenia się. Dzięki rozwojowi neuronauk możemy już wytłumaczyć kiedy nauka staje się przyjemna. Dzieje się

⁷ M. Żylińska, *op. cit.*, s. 85.

to w momencie uwalniania szczególnego neuroprzekaźnika - dopaminy, nazywanej często hormonem szczęścia. Istotnym zagadnieniem wydaje się stwarzanie takich warunków, aby dopamina była jak najczęściej wydzielana. Na koniec przytoczona została teoria systemów dynamicznych w przestrzeni rozwoju małego dziecka. „W teorii systemów dynamicznych kształtowanie się dyspozycji motorycznych, percepcja i poznanie są ściśle ze sobą powiązane i w istocie współzależne w toku całego procesu rozwoju jednostki. Główne jej założenia dotyczą rozwoju i jego uwarunkowań”⁸. Przytoczone rozważania potwierdzają wcześniej wspomnianą tezę, iż rozwój dziecka przebiega w sposób zsynchronizowany we wszystkich sferach, a każda z nich z osobna indukuje proces współzależności.

Rozdział 3 jest próbą uzyskania odpowiedzi na pytanie czym jest gotowość do nauki czytania, jak przebiega proces przyswajania czytania przez dziecko sześciolatnie, jaka jest rola nauczyciela i przedszkola w nabywaniu tej skomplikowanej umiejętności. Sporządzając listę stosowanych metod czytania, od tradycyjnych do alternatywnych, wzięto pod uwagę różnorodność podejść edukacyjnych, mnogość środków dydaktycznych, atrakcyjność oraz możliwość dostosowania ich do możliwości dzieci przedszkolnych. Pojawiły się tutaj następujące metody czytania: metody syntetyczne, metody analityczne, metody analityczno-syntetyczne, metody globalne, Zabawa w czytanie G. Domana, Naturalna Nauka Języka, metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym E. i F. Przyłubskich, metoda barwno-dźwiękowa H. Metery, fonetyczno-literowa-barwna metoda B. Rocławskiego, Metoda Dobrego Startu M. Bogdanowicz, symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania J. Cieszyńskiej, odmienna metoda nauki czytania I. Majchrzak oraz sojusz metod E. Arciszewskiej.

W rozdziale 4 przedstawiono założenia metodologiczne badań własnych, przedmiot i cele tych badań, problemy badawcze, hipotezy, zmienne i ich wskaźniki, metody, techniki i narzędzia oraz teren, organizację, przebieg badań i grupy badane. Załączono dwa diagramy obrazujące problemy i hipotezy główne. Wszystkie zmienne i wskaźniki zostały ujęte tabelarycznie.

Rozdział 5 zawiera opis czynników eksperymentalnych zastosowanych w badaniach, czyli dwie metody aktywizujące: kinezylogię edukacyjną i analizę kinetyczną tekstu literackiego. Zaprezentowano szereg ćwiczeń mających na celu zrównoważenie obu półkul mózgowych, polepszenie koncentracji, uwagi, koordynacji wzrokowo -ruchowo-słuchowej. Strukturę zajęć

⁸ R. Michalak, *Neurokognitywne uwarunkowania przestrzeni rozwoju dziecka*, [w] H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red), *Świat Małego dziecka*, Poznań 2017, Wydawnictwo Naukowe UAM, s.22.

prorowadzonych metodą analizy kinetycznej przedstawiono w kontekście odbioru dzieła literackiego poprzez integrację ruchu i muzyki. Przywołano zasady tworzenia układu ruchowo-przestrzennego. W tym kontekście - zdaniem K. Krasoń - warto pamiętać o tym, że: „Kinestetyczna interpretacja zakłada wydobycie tego, co indywidualne, tkwiące w doświadczeniu, co głęboko przeżywane. Jednocześnie odwołuje się do ekspresji właściwej i naturalnej dla dziecka, owa ekspresja, zawarta w fazie niedyrektywnej, staje się przejawem twórczości rozumianej jako atrybut osoby”⁹.

Rozdziały 6, 7, 8, 9 wykazują skuteczność metody kinezylogii edukacyjnej w doskonaleniu mowy oraz w osiąganiu gotowości do nauki czytania dziecka sześciolatniego poprzez porównanie poziomu kompetencji językowych w badanych grupach i określenie poziomu kompetencji komunikacyjnych po zastosowaniu odpowiedniego zestawu ćwiczeń wg koncepcji P. i G. Dennisonów. Metoda analizy kinetycznej została zweryfikowana poprzez ocenę umiejętności językowych za pomocą przyjętych testów, ustalono poziom kompetencji komunikacyjnych w grupach eksperymentalnych, a także określono poziom gotowości do nauki czytania w sferze psychomotorycznej, słownikowo- pojęciowej i emocjonalno-motywacyjnej badanych dzieci.

W rozdziale 10 zaprezentowano efektywność metody kinezylogii edukacyjnej oraz analizy kinetycznej tekstu literackiego, w ujęciu porównawczym. Na podstawie dokonanych analiz pojawiły wnioski końcowe i rekomendacje. Wskazano możliwość zastosowania metod aktywizujących, które są atrakcyjnym i angażującym wiele zmysłów rozwiązaniem stosowanym w spotkaniach z małym odbiorcą.

Pochylając się nad wnioskami wypływającymi z przeprowadzonych badań warto zaznaczyć, iż wszystkie działania eksperymentalne nie tylko przyniosły wiele cennych danych empirycznych, ale spotkały się z dużym zainteresowaniem dzieci i ich aprobatą. Zawsze chętne do współpracy wykazywały ogromne zaciekanie tym, co spotka ich na następnych zajęciach. Skutkowało to niewątpliwie zwiększeniem codziennej aktywności, zrodzeniem się chęci nabywania cennych wiadomości. Prowadzący z kolei był skutecznie motywowany do poszukiwania coraz to innych praktycznych rozwiązań, do przemyśleń związanych z ich autentyczną przydatnością. A wszystko po to, aby mały człowiek mógł odnieść w przyszłości

⁹ K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 139.

sukces, by miał wypracowane własne poczucie wartości, stał się prawdziwą osobowością i żeby nie zagubił się w trudnych sytuacjach, które mogą pojawić się w jego życiu.

Reasumując powyższe konstatacje, zasadnym okazało się podjęcie badań skupionych na sprawdzeniu efektywności wybranych metod aktywizujących w kontekście opanowania przez dzieci sześciolatnie kompetencji komunikacyjnej i językowej w zakresie rozwoju mowy i wykształcenia gotowości do nauki czytania, czego w takim zakresie i dwukierunkowym ujęciu do tej pory nie podejmowano w badaniach weryfikacyjnych.

Rozdział 1. Charakterystyka rozwoju poznawczego dziecka w wieku przedszkolnym

W wieku przedszkolnym obserwujemy u dzieci dynamiczny rozwój umiejętności poznawczych, a także korelujących z nimi, sprawności motorycznych i fizycznych. „W zakresie bezpośredniego, sensorycznego oraz umysłowego poznawania świata zachodzą duże zmiany, które prowadzą do tego, że dziecko coraz lepiej dostosowuje się do swego środowiska i zyskuje szersze możliwości działania. Dzięki stopniowemu doskonaleniu się funkcji poznawczych i czynności umysłowych dziecko osiąga pod koniec wieku przedszkolnego wyższy jakościowo poziom rozwoju psychicznego”¹⁰.

Dużą rolę w rozwoju psychicznym dziecka w okresie przedszkolnym odgrywa zabawa. Ma ona rolę wielostronną - oddziałuje na jego rozwój intelektualny, motoryczny, społeczny, wpływa na sferę emocjonalną. Podkreśla się jej charakter twórczy, sprzyjający rozwojowi kreatywności dziecka w różnych dziedzinach. Według Edwarda Claparede zabawa dla dziecka jest nie tylko dobrem, ale również obowiązkiem, pracą i ideałem życia. Jest specyficzną przestrzenią, w której może ono spełniać się we wszystkich sferach życia. Psycholog i pedagog Stefan Szuman stwierdza, że „zabawa jest specyficzną, naturalną, wrodzoną i swoistą formą działalności dziecka oraz specjalną metodą, dzięki której dziecko wzbogaca swoje doświadczenie i zdobywa informacje o otaczającym świecie”¹¹. Władysław Dwyer uważa z kolei, że „zabawa przybliży dzieciom świat ludzi dorosłych, umożliwia jego poznanie i przeżycie poprzez fikcyjny w nim udział. (...) W zabawie zdobywa dziecko pogładową naukę o świecie i o życiu człowieka. Wraść w stosunki panujące między ludźmi danego środowiska, kształtuje własne postawy moralne oraz doskonali własne normy zachowania wobec rówieśników i osób dorosłych. Według niego zabawa to także wartość diagnostyczna, ponieważ ujawnia ona stosunek dziecka do innych osób, mówi o jego pożądanym i niepożądanym zachowaniach. Odpowiednio dobrane zabawy mogą sprzyjać przezwyciężaniu przez dziecko trudności i konfliktów, ale to już jest funkcja terapeutyczna zabawy”¹². Bożena Muchacka traktując zabawę jako przejaw aktywności poznawczej, nadmienia: „Zarówno zabawy, jak i gry dydaktyczne mają ogromne wartości wychowawcze

¹⁰ M. Przetacznikowa, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa*, Warszawa 1980, WSiP, s. 439.

¹¹ S. Szuman, *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1946, Nasza Księgarnia, s. 73.

¹² W. Dwyer, *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wrocław 1983, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 41.

i kształcące. Przede wszystkim doskonałą sprawności umysłowe - spostrzegawczość, uwagę, pamięć, umiejętność analizy i syntezy oraz logicznego myślenia”¹³.

W takiej atmosferze łatwiej można wychwycić potencjalne nieprawidłowości i zaburzenia rozwojowe. Nie można ich pozostawić bez prawidłowej i profesjonalnej stymulacji. Zaburzenia u dzieci, jak podaje Marta Bogdanowicz, „rozpatrujemy oceniając stan rozwoju dziecka w stosunku do tzw. normy rozwojowej. Autorka wyróżnia statystyczne, społeczno-kliniczne oraz teoretyczne znaczenie normy. Mając na względzie zaprezentowane powyżej znaczenia normy można ogólnie określić, że jest to pożądany i oczekiwany poziom rozwoju czynności psychicznych i ruchowych, które pod względem statystycznym charakterystyczne są dla większości (ok. 2/3 populacji); pod względem społeczno-klinicznym brak jest symptomów wskazujących na stan patologiczny, natomiast w kontekście teoretycznym jednostka posiada cechy pozytywne, świadczące o typowym wzorcu osobowości”¹⁴. Takie informacje są niezwykle ważne dla celów profilaktyki oraz wczesnej interwencji w procesie uczenia się. Marta Bogdanowicz twierdzi, że „wszelkie nieprawidłowości rozwojowe w wieku przedszkolnym mają swoje konsekwencje w okresie późniejszym, a specyficzne trudności w uczeniu się uwarunkowane są nieprawidłowym rozwojem psychomotorycznym, somatycznym narządów zmysłu i ruchu postępującym już w wieku przedszkolnym. Ten okres to czas, w którym rozwijają się najważniejsze funkcje poznawcze, a których prawidłowe działanie i współdziałanie jest niezbędne w nabywaniu umiejętności szkolnych takich jak czytanie i pisanie”¹⁵.

Wychowawca jako baczny obserwator powinien, wręcz ma obowiązek reagować na pojawiające nieprawidłowości zauważone u dziecka i natychmiast wdrożyć procedurę wczesnego wspomagania jego rozwoju.

¹³ B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dziecka w przedszkolu*, Kraków 1999, WSiP, s. 36.

¹⁴ M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1991, WSiP, s. 29.

¹⁵ M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna, Teoria-diagnoza-terapia*, Warszawa 2000, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, s. 35.

1.1. Wybrane procesy poznawcze dziecka przedszkolnego

Dywagując nad rozwojem poznawczym dziecka, najczęściej przytacza się jego ujęcie w świetle koncepcji Jeana Piageta. To on określił następujące po sobie stadia rozwoju inteligencji u dziecka: sensoryczno-motoryczne, przedoperacyjne, operacji konkretnych i operacji formalnych. Piaget zwracał szczególną uwagę na tzw. „przełomy” w rozwoju poznawczym dziecka. Wiązał je z możliwościami dziecka uchwycenia tego co niezmiennie (stałości) w ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Pierwszy przełom pojawia się już w wieku około 18 miesięcy, kiedy małe dziecko jest w stanie uświadomić sobie że to, co dostrzegło wcześniej, a nie ma już tego aktualnie, nadal istnieje. Drugi dotyczy zrozumienia „stałości cech jakościowych” i pojawia się w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa. Przełom trzeci, który kształtuje się w okresie późnego dzieciństwa, polega na zrozumieniu przez dziecko „stałości ilościowej”. Pomimo występujących zmian niektórych cech percepcyjnych otaczających rzeczy, może wytłumaczyć zasady tzw. „stałości pojęć”.

Piaget – zdaniem E. Bogdanowicz- „w swojej koncepcji rozwoju poznawczego dziecka, koncentrował się na zagadnieniach zaczerpniętych z filozofii – m. in. prowadząc badania nad rozumieniem przez dzieci przestrzeni, czasu i przyczynowości, liczby i ilości, klas i relacji, niezmienności i zmiany oraz na zagadnieniach zaczerpniętych z biologii – zajmując się określeniem funkcji kierujących rozwojem człowieka: organizacja i adaptacja. Według koncepcji Piageta organizacja (nowej wiedzy, umiejętności), związana ze strukturą i funkcją inteligencji polega na włączeniu nowej wiedzy do już istniejącego systemu poprzez integrację z istniejącymi wcześniej informacjami. Natomiast zasada adaptacji (przystosowania), polega na dostosowywaniu się do środowiska pod wpływem nabytych nowych informacji, przebiega przy pomocy dwóch uzupełniających się wzajemnie procesów asymilacji i akomodacji [...]. Ten istotny aspekt teorii Piageta – spójność procesów akomodacji i asymilacji – konieczny dla rozwoju i wzrostu poznawczego, wykorzystany został w edukacji [...]. Przy pomocy tych procesów dziecko jest zdolne do adaptacji poprzez nabywanie nowych treści percepcyjnych, motorycznych, pojęciowych i łączenie ich z tym, co już wie i czego już doświadczyło [...]. Warto również zwrócić uwagę na relację pomiędzy kompetencją, a wykonaniem. Według Piageta dziecko posiadające już pewną wiedzę potrafi ją wykorzystać podczas wykonywania różnych czynności i umiejętności (asymilacja

i akomodacja), jednakże niektóre badania wykazały, iż dzieci często posiadają kompetencję rozumienia pojęć, ale nie potrafią ich zaprezentować”¹⁶.

W ostatnim stuleciu pojawiło się szereg koncepcji i teorii na temat rozwoju poznawczego człowieka. Wspomniana powyżej koncepcja Piageta koncentrowała się wokół rozwoju poznawczego dziecka, natomiast E. Erikson zajął się rozwojem psychomotorycznym, a z kolei A. Maslow bazując na humanistycznym podejściu do człowieka, a w szczególności na aspekcie motywacyjnym przedstawił hierarchę potrzeb (tzw. „piramida Maslowa”), która objęła potrzebę: bezpieczeństwa, miłości, uznania, realizacji własnych możliwości. Wszyscy zgodnie potwierdzali zależność rozwoju poznawczego od zmian biologicznych jednostki oraz wpływów otaczającego środowiska.

Przytoczone teorie znalazły uznanie w dydaktyce wyjaśniając etapy rozwoju dziecka, jego możliwości poznawcze oraz hierarchię potrzeb. Ogromny nacisk położono na zaspakajanie naturalnej ciekawości dziecka, stwarzanie warunków stymulujących odkrywanie i poznawanie otaczającego świata. W tej perspektywie potwierdziła się, przyjęta już powszechnie opinia, że podstawą prawidłowego funkcjonowania dziecka jest rozwój jego procesów poznawczych, rozwój spostrzeżeń, uwagi, pamięci, myślenia, mowy.

U dziecka kończącego edukację przedszkolną obserwuje się wzrost wrażliwości poszczególnych analizatorów na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne. Szczególnie ważne w tym procesie stają się funkcje spostrzeniowe, czyli percepcja wzrokowa i percepcja słuchowa.

¹⁶ E. Bogdanowicz, *Edukacyjne i terapeutyczne walory metody rytmiki Jaques – Dalcroze'a w pracy z dziećmi sześciolletnimi, wykazującymi symptomy nadpobudliwości psychoruchowej – skuteczność autorskiego programu zajęć*, Katowice 2012, rozprawa doktorska, s. 22.

1.1.1. Funkcje spostrzeżeniowe - percepcja wzrokowa i percepcja słuchowa

Spostrzeganie wzrokowe to zdolność do rozpoznawania i różnicowania bodźców wzrokowych oraz ich interpretowania w oparciu o dotychczasowe doświadczenia. „Percepcja wzrokowa nie jest wyłącznie zdolnością do dokładnego spostrzegania, ale jest interpretacją bodźców wzrokowych, która dokonuje się w mózgu, a nie na siatkówce oka”¹⁷.

Najintensywniejszy rozwój percepcji wzrokowej przypada na okres przedszkolny, a dokładnie ujmując między trzecim a siódmym rokiem życia. Osiągnięcie odpowiedniego poziomu jej rozwoju umożliwia dziecku naukę czytania, pisanie, wykonywanie zadań arytmetycznych. W toku rozwoju zwiększa się zakres tego, co może być przedmiotem analizy. Na początku analizą są objęte składowe elementy przedmiotu, a potem przechodzi się do różnicowania relacji między nimi, np. ich wielkość, objętość, masę. To, w następnym kroku, umożliwia zobrazowanie wszystkich składowych całości, czyli syntezę.

Powszechnie przyjmuje się, że nie wszystkie dzieci rozpoczynające naukę czytania osiągają taki sam poziom rozwoju percepcji wzrokowej. „Prawidłowa percepcja liter wymaga nie tylko dokładnego spostrzegania i różnicowania kształtów, lecz także rejestracji położenia przestrzennego liter wobec siebie oraz usytuowania elementów w obrębie litery. Początkowo orientacja przestrzenna jest ściśle związana z sytuowaniem przedmiotów względem własnego ciała, a w szczególności stosunku do jego parzystych organów-rąk, nóg, oczu i uszu. Kiedy dziecko rozwinię w sobie znajomość stron ciała i jest świadome prawej lewej strony ciała - uważa Kephert - jest gotowe do rzutowania tych kierunków na zewnątrz”¹⁸. Istotnymi składnikami spostrzegania wzrokowego są: pamięć wzrokowa, pojmowana jako zdolność do utrwalania i przypominania informacji widzących oraz koordynacja wzrokowo- ruchowa, czyli zdolność do zharmonizowania ruchów gałek ocznych z ruchami całego ciała lub wybranej jego części. Zaburzenia w tych obszarach powodują, iż dziecko nie pamięta i nie utrzuła informacji przekazanych mu wcześniej, co w efekcie wpływa niekorzystnie na rozwój jego sfery poznawczej.

Percepcja słuchowa rozumiana jako zdolność do odbioru dźwięków, ich różnicowania i rozpoznawania, a także interpretowania, pełni niezmiernie ważną rolę w procesie przygotowania do czytania i pisanie. W wieku przedszkolnym wzrasta wrażliwość na

¹⁷E. Marek, K. Nadrowska, *Diagnoza gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, [w] Przewodnik metodyczny, Warszawa 2010, s. 12.

¹⁸E. Marek, K. Nadrowska, *op. cit.*, s. 12.

bodźce akustyczne – rozwija się słuch muzyczny i fonetyczny werbalny. Barbara Jugowar twierdzi, że „najwcześniej wykazuje dziecko wrażliwość na rytm, wyrażającą się w rytmicznym klaskaniu, tupaniu, uderzaniu w takt muzyki. Dzieci przedszkolne mają tendencję do upraszczania bardziej skomplikowanych figur rytmicznych, podobnie jak sprowadzają melodię do jej głównego motywu. Przejawem zaś rozwoju wrażliwości muzycznej jest reagowanie na kierunek linii melodycznej, a w zakresie rytmu – przyswajanie taktów najpierw dwumiarowych, potem trójmiarowych”¹⁹.

Irena Polewczyk, w raporcie z badań pt. „Percepcja słuchowa u dzieci w wieku przedszkolnym”, stwierdza, że „podstawowymi elementami percepcji słuchowej są:

- recepcja dźwięków mowy, związana ze słuchem fizjologicznym (fizycznym) i z jego funkcjonowaniem; poprawne funkcjonowanie tego słuchu pozwala człowiekowi na odbiór dźwięków z otoczenia i daje możliwość identyfikacji dźwięku oraz przyporządkowania go do danego obiektu;
- wychwytywanie i tworzenie struktur dźwiękowych, szczególnie widoczne w słuchu muzycznym, który odpowiedzialny jest za słyszenie rytmów w utworach muzycznych;
- odtwarzanie struktur dźwiękowych, opisywane jako umiejętność wiernego odtworzenia kolejności dźwięków w danym wyrazie, słów w zdaniu, zdań w dłuższej wypowiedzi;
- rozpoznawanie i tworzenie jednostek podobnych brzmieniowo (rymów), traktowane jako umiejętność rozpoznawania i tworzenia wyrazów rymujących się;
- rozróżnianie dźwięków mowy, polegające na rozpoznawaniu co najmniej dwóch wrażeń słuchowych, różniących się między sobą jakąś cechą fonologiczną, jako różnych; w tym zakresie rozróżniamy: słuch fonemowy (odpowiedzialny za rozróżnianie fonemów), fonologiczny słuch prozodyczny (który odnosi się do konwencjonalnych cech struktury jednostek suprasegmentalnych danego języka), fonetyczny słuch segmentalny (tzw. słuch głoskowy, pozwalający dostrzec różnice między głoskami będącymi realizacją tego samego fonemu przy uwzględnieniu różnic indywidualnych wymówień), fonetyczny słuch prozodyczny (odnosi się do charakterystyki płaszczyzny suprasegmentalnej ciągu fonicznego);
- analiza i synteza głoskowa, sylabowa i logatomowa - odpowiedzialna za świadome wyodrębnianie sylab, głosek i logatomów w wypowiedzeniach przy zachowaniu

¹⁹ B. Jugowar, *Psychologia rozwojowa dla rodziców*, Warszawa 1982, Nasza Księgarnia, s. 64.

odpowiedniej kolejności oraz łączenie ich w całość znaczeniową - wyraz (synteza), i nieznaczeniową (sylabę czy logatom);

- pamięć słuchowa wyrazów i zdań — pamięć pojedynczych słów, dłuższych wypowiedzi oraz elementów prozodycznych, czyli pamięć sekwencyjna; to również umiejętność zapamiętania wrażeń emocjonalnych, związanych z wypowiadanymi słowami (np. gniewu, radości);
- asocjacja dźwięków mowy — umiejętność kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi pojęciami oraz desygnatami; to przypisywanie znaczeń odpowiednim przedmiotom i zjawiskom;
- kontrola słuchowa wypowiedzi, polegająca na śledzeniu i ocenie cech własnej wypowiedzi w celu nadania jej odpowiedniej ekspresji²⁰.

G. Jastrzębowska mając na uwadze profilaktykę działań w zakresie kompetencji językowej dziecka, wspomina: „Na podstawie dobrze rozwiniętego słuchu fonemowego rozwijają się operacje świadomej analizy i syntezy słuchowej, dzięki czemu dziecko może wyodrębnić z toku mowy wyrazy, w wyrazach sylaby, w sylabach głoski”²¹. I. Polewczyk dodaje: „Szeroko rozbudowana percepcja słuchowa dziecka powinna przyczynić się do usprawnienia słuchu fizycznego i mownego oraz pozwolić dziecku na opanowanie umiejętności mówienia, czytania i pisanie na takim poziomie, aby zapewnić dziecku dobry start w nauce szkolnej”²², co -wg opinii autorki rozprawy- jest nadrzędnym celem przyświecającym mądrymu, troskliwemu nauczycielowi.

²⁰ I. Polewczyk, *Percepcja słuchowa u dzieci w wieku przedszkolnym* - raport z badań „Chowanna” 2/2012, s. 366.

²¹ G. Jastrzębowska, *Zakłócenia i zaburzenia rozwoju mowy*, [w] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, (red.) T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 1999, s. 271.

²² I. Polewczyk, *Kształtowanie percepcji słuchowej u dzieci w wieku przedszkolnym w świetle zmian w podstawie programowej*, [w] *Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka*, J. Bałachowicz, Z. Zbróg (red), Kraków 2011, Wydawnictwo LIBRON, s. 69.

1.1.2. Uwaga i pamięć

Uwaga dziecka sześciolatniego jest określana jako mimowolna, skoncentrowana na bodźcach mocnych i atrakcyjnych. Nie jest dość trwała, ani podzielna; skupiona na interesujących czynnościach maksymalnie przez kilkanaście minut. Zdarzają się sytuacje, w których czas wykonywania rozmaitych zadań wydłuża się, co zazwyczaj związane jest z wprowadzeniem do znanego dziecku środowiska pewnych nowości, stymulujących rozwój emocjonalny.

W wieku przedszkolnym dziecko nie jest jeszcze zdolne do pełnej koncentracji uwagi dowolnej, ale już wie, że można ją rozwijać. „Dokonuje się to dzięki zdolności skupiania uwagi mimowolnej na przedmiotach, zdarzeniach, zjawiskach szczególnie interesujących, znanych lub nie, a także silnie oddziałujących na zmysły”²³. Stefan Szuman opisuje uwagę jako szczególną cechę wszystkich procesów poznawczych ujmując ją w kategoriach aktywności nerwowej ujawniającej się w określonych partiach kory mózgowej. Przekonuje, że różnica pomiędzy uwagą dowolną a mimowolną przejawia się tym, że poprzez pobudzenie kory mózgowej do aktywności nerwowej następuje w wyniku podjętej przez dziecko inicjatywy. Może to urzeczywistniać poprzez uczestnictwo w interesujących zajęciach oraz podejmując różnorodne zadania.

Uwaga w ujęciu psychologicznym tak jest postrzegana: „Podstawowe znaczenie dla rozwoju procesów poznawczych dziecka ma uwaga. Sprawia ona, że dziecko mogąc skupić się na przedmiocie percepcji, treści zadania czy kontroli czynności własnej, jest zarazem zdolne do zdobycia zorganizowanego doświadczenia. Dzięki uwadze możliwe jest zarówno uzyskanie potrzebnych informacji, jak i ich przetworzenie oraz zapamiętanie. Dokonuje się to za pośrednictwem: (1) ukierunkowanego przeglądu (*scanningu*) eksponowanych bodźców, (2) eliminacji bodźców zbędnych lub nieadekwatnych do oczekiwań, (3) zahamowania działań impulsywnych, (4) selekcji i kontroli reakcji właściwych. Do 5. r.ż. uwaga dziecka ma charakter mimowolny; dziecko skupia ją na wyrazistych cechach nowego bodźca (tzw. odruch badawczy) oraz na bodźcach atrakcyjnych i/lub o dużej intensywności. Zmiana w zakresie uwagi pojawia się między 5. a 7. r.ż., kiedy uwaga zaczyna być kontrolowana przez wewnętrzne reguły poznawcze, np. strategie selektywnego poszukiwania. W okresie późnego dzieciństwa następuje postęp w funkcjonowaniu uwagi dzieci. Jest on wynikiem dojrzewania centralnego układu nerwowego oraz efektem uczenia się, jak być uważnym w

²³ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011, Wydawnictwo WAM, s. 156.

sytuacjach tego wymagających. W miarę dojrzewania dzieci stają się coraz bardziej systematyczne, bardziej elastyczne i coraz mniej (dzięki możliwości zmiany perspektywy) egocentryczne w swym funkcjonowaniu poznawczym. Dzięki nauce funkcjonowania, starsze dzieci potrafią nie tylko powiedzieć kiedy (na co) i w jaki sposób należy zwracać uwagę, ale również stosują tę wiedzę w praktyce - podczas nauki lub zabawy. Ich uwaga mimowolna, sterowana przez emocjonalny charakter bodźców, staje się coraz bardziej zależna od celu oraz struktury czynności poznawczej; nabiera charakteru kognitywnego [...]. Dzieci mogą różnić się stopniem koncentracji uwagi i umiejętnością skupiania uwagi dowolnej. W zależności od cech indywidualnych (np. temperamentu) mogą koncentrować się na wykonywanej czynności z różną łatwością oraz dłużej lub krócej [...] Zarysowują się także indywidualne różnice w stopniu przerzutności i podzielności uwagi. Duża liczba dzieci ma jednak trudności w sterowaniu swoją uwagą. Stopień umiejętności dowolnego skupiania uwagi ma bezpośrednie odzwierciedlenie w postępach w nauce. Obserwacja zachowania tych uczniów, którzy mają słabe wyniki pokazuje, że: (1) poświęcają oni zadaniu nieodpowiednią ilość czasu (koncentracja za krótka lub za długa), (2) nie stosują strategii umysłowych, aby przeanalizować stawiane przez zadanie wymagania, (3) w zbyt słabym stopniu mobilizują się, aby móc osiągnąć powodzenie²⁴.

O potrzebie realizacji własnego programu rozwoju w świetle pedagogiki krytyczno-twórczej wspomina Marzena Żylińska: „Dziecko wchodząc na wyższy poziom rozwoju, intuicyjnie szuka nowych sytuacji i nowych zadań, które pozwolą mu iść dalej. W ten sposób działa wyznaczający progresję wewnętrzny program”²⁵. Dorośli powinni zadbać o to, aby wywołana ciekawość poznawcza sprzyjała jak najskuteczniejszemu kształtowaniu uwagi.

Pamięć 6-latka w odniesieniu do informacji mniej istotnych jest krótkotrwała, ale w momencie, kiedy treści naładowane są emocjonalnie może stać się długotrwała. Charakterystyczne dla tego etapu rozwoju jest zapamiętywanie mechaniczne, które następuje łatwo, ale stosunkowo szybko jest wypierane. Anna Klim-Klimaszewska zauważa, że: „Procesy pamięci u dzieci przedszkolnych zależne są od tego, jak przebiegał proces spostrzegania i jaka była wtedy koncentracja uwagi. Zapamiętywanie w młodszy wiek przedszkolnym ma już cechy pamięci dowolnej. Jednak najintensywniejszy jej rozwój przypada na okres starszego wieku przedszkolnego. Już sześciolatek dobrze przyswaja sobie materiał sensowny, a to, że nieraz reprodukuje go wiernie, a nie własnymi słowami, wynika

²⁴ R. Stefańska – Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w] B. Harwas -Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2002, Księgarnia PWN, s.134.

²⁵ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 105.

z tego, że nie umie samodzielnie powiązać w całość podanych treści. Dziecko sześćoletnie zdolne jest również do zapamiętywania intencjonalnego, na przykład wierszyka lub roli w przedstawieniu. Stopień trwałości pamięci wzrasta, gdy dziecko bierze bezpośredni udział w zdarzeniach i gdy towarzyszą temu pozytywne emocje”²⁶.

W omawianym okresie rozwoju dziecka dokonują się istotne zmiany w zdolnościach pamięciowych. Dotyczą one „wzrostu pojemności pamięci, powiększania się wiedzy o przedmiotach, które próbuje się zapamiętać, pojawienia się skutecznych strategii zapamiętywania i pojawienia się zdolności do myślenia o własnych procesach pamięciowych”, [...] w okresie późnego dzieciństwa następuje dalszy rozwój pamięci. Pamięć, do tej pory raczej mechaniczna, zaczyna się przekształcać w pamięć w coraz większym stopniu logiczną. Stosowane przez dzieci sposoby zapamiętywania, zmieniają się wraz ze wzrastającą u nich tendencją do porządkowania i kategoryzowania informacji, a także z doskonaleniem się możliwości ich zapisu oraz organizacji (reprezentacje pojęciowe). Powszechne u dzieci w okresie średniego dzieciństwa nastawienie na dosłowne zapamiętanie wyuczanego materiału, zaczyna ulegać zmianom. Do momentu rozpoczęcia nauki szkolnej dzieci skłonne są polegać na strategiach niewerbalnych, takich jak wskazywanie palcem (dotykanie) czy przyglądanie się. Między 6.-7. a 10. r.ż. dzieci stosują następujące strategie: wyliczanie i powtarzanie, semantyczne organizowanie, tworzenie wskazówek, opracowywanie - elaboracja”²⁷.

Omówione procesy poznawcze można stymulować na różne sposoby. Działania przewidziane na potrzeby niniejszej pracy w pełni spełniają takie oczekiwania. Życzeniem autorki jest „zarażenie” grona pedagogów stosowaniem metod aktywizujących w pracy codziennej z dziećmi przedszkolnymi.

²⁶ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2010, Instytut Wydawniczy ERICA, s.44.

²⁷ R. Stefańska – Klar, *op.cit.*, s. 134-135.

1.1.3. Myślenie

Myślenie jest czynnością złożoną, obejmująca różnorodne procesy, takie jak: planowanie, przewidywanie, projektowanie, odkrywanie, ocenianie, rozumienie czy wnioskowanie. „To operacje umysłowe, które nie są bezpośrednio obserwowalne. Za pomocą nich człowiek przetwarza informacje o przedmiotach i ich klasach. Zawarte są one w wyobrażeniach, spostrzeżeniach i pojęciach. [...] U dzieci najmłodszych obserwuje się myślenie sensoryczno-motoryczne, które na etapie 6-lątka przechodzi w kierunku myślenia konkretno-wyobrażeniowego. Dziecko może już wtedy dokonywać operacji umysłowych oderwanych od bezpośredniego spostrzegania. Pojawiają się zaczątki myślenia abstrakcyjnego. Zdaniem Renaty Stefańskiej – Klar jednym z najważniejszych osiągnięć tego okresu jest pojawienie się myślenia logicznego, pozwalającego na przeprowadzanie wnioskowania o charakterze przyczynowo-skutkowym. Dzięki temu dziecko jest w stanie trafnie wyjaśniać wiele zjawisk oraz przewidywać teoretyczne następstwo zdarzeń. Pozwala mu to na rozwiązywanie różnych problemów natury umysłowej i praktycznej. Myślenie przyczynowo-skutkowe możliwe jest dzięki rozwinięciu zdolności do wewnętrznego odwracania czynności lub wyobrażonego stanu rzeczy oraz (jako jej następstwa) zdolności do decentracji poznawczej (polega ona na umiejętności ujmowania cech rzeczywistości z różnych punktów widzenia i na zintegrowanie ich w bardziej obiektywny i wielostronny obraz stanu rzeczy). Ten typ myślenia pojawia się także dzięki zdolności do tworzenia sekwencji (słownych, ruchowych i myślowych) oraz tworzenia serii, czyli porządkowania obiektów w rosnące lub malejące szeregi ze względu na określone kryterium (wysokość, liczebność elementów, ciężar, itp.). Zakres zastosowania myślenia do rozwiązywania problemów jest tym większy im więcej dziecko potrafi ująć elementów, z których składa się całość a także im więcej rozumie relacji zachodzących między częściami całości czy między całościami. Dotyczy to także rozumienia rzeczywistości zarówno fizycznej, jak i społecznej. Późne dzieciństwo to okres, w którym nieustannie doskonalą się rozumienie wzajemnych relacji zachodzących między całością i jej częściami oraz w obrębie układu samych części. To także moment rozwoju zdolności do dokonywania różnych klasyfikacji w tym zakresie, tworzenia klas kategorii pojęciowych oraz rozwoju pól semantycznych [...] W tym okresie stopniowo doskonalą się sprawności związane z używaniem pojęć abstrakcyjnych. Pod koniec późnego dzieciństwa, kiedy dziecko wejdzie w etap myślenia formalnego, będzie w stanie znacznie wykroczyć poza dotychczasowe umiejętności, używając tych samych

procedur umysłowych-tworząc klasyfikacje hierarchiczne i wielowymiarowe sieci relacji między pojęciami”²⁸.

Podczas obserwacji procesów myślenia istotne jest zwrócenie uwagi na ich prawidłowość. Szczególnie baczna uwagę należy zwrócić na zaburzenia, które objawiają się następującymi trudnościami:

- w dokonywaniu porównań według cech jakościowych i/lub ilościowych;
- w szeregowaniu przedmiotów;
- w kojarzeniu faktów dotyczących sytuacji aktualnie spostrzeganych z poprzednimi faktami (w otaczającej rzeczywistości lub na obrazku);
- w przetwarzaniu lub rozumieniu informacji;
- rozumieniu związków zachodzących między przedmiotami i zjawiskami;
- w interpretacji obrazków i historyjek obrazkowych (dziecko nie rozumie przyczyny i skutku);
- w analizowaniu treści (rozkojarzenie);
- w rozumieniu instrukcji do gier i zabaw;
- w analizowaniu i scalaniu elementów przedmiotów czy zjawisk;
- w uogólnianiu treści;
- w wykonywaniu analizy ilościowej;
- w rozumieniu pojęć, poleceń;
- w rozwiązywaniu zagadek, problemów ²⁹.

²⁸ *Ibidem*, s. 135-136.

²⁹Wszystkie kategorie podaję z: S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009, s. 16.

1.1.4. Mowa w kontekście komunikacyjnym i językowym

Mowa jest sprawnością motoryczną i umysłową. „Obejmuje koordynację różnych grup mięśni aparatu głosowego, ale ma też aspekt umysłowy, który polega na kojarzeniu znaczeń z wytwarzanymi dźwiękami. Zdaniem psychologów rozwój mowy powinien być analizowany jako składnik rozwoju psychicznego człowieka i za kryterium podziału przyjmują wiek rozwojowy. Natomiast pedagogów interesuje prawidłowy rozwój doświadczenia językowego w szkole i z tej właśnie perspektywy opisują język”³⁰. Od momentu, kiedy w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku, została opublikowana praca M. Halliday'a i J. Brunera powszechnie uznano, że proces rozwoju i akwizycji mowy tak naprawdę zależy w równym stopniu od czynników społecznych jak i biologicznych. Przywołano hipotezę N. Chomsky'ego, która mówi, że dziecko przyswaja z otoczenia abstrakcyjne reguły wytwarzania leksemów, zdań, wyrażen, wzbogacając swój słownik bierny. Jerome Bruner zauważył, że od około szóstego tygodnia życia dziecko ujawnia potrzeby komunikacyjne, można więc uznać, że już wtedy zaczyna się u niego proces nabywania mowy.

Pragmatyczne zachowanie małego dziecka, które przejawia się w formie potrzeb komunikacyjnych, zostało przedstawione przez M. Hallidaya. W swoim dziele porusza zagadnienie nabywania mowy dziecka, jako procesu poznawczego: jego funkcję matetyczną oraz funkcję pragmatyczną. Obydwie są ukierunkowane na realizację wyznaczonego przez dziecko zaplanowanego działania. Dla dziecka mowa to swoiste narzędzie działania, albowiem dziecko działa mówiąc. Mówienie staje się sposobem oddziaływania „na odbiorcach”. Jak zauważa Bożena Muchacka: „Bardzo ważnym narzędziem w poznawaniu świata jest mowa. Aktywność poznawcza w tym zakresie rozpoczyna się w momencie przyswajania przez dziecko pierwszych słów i pojęć, następnie przez nabywanie składni języka ojczystego. Jednym z istotnych sposobów poszerzania wiedzy o świecie stają się pytania, które nasilają się w tzw. wieku pytań, czyli u dziecka pięcioletniego”³¹.

Mowę opisuje się za pomocą takich terminów jak: kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna. „Kompetencja językowa to nieuświadomiona wiedza na temat budowania zdań gramatycznie poprawnych i sensownych. Warunkuje ją opanowanie systemu (kodu) językowego na jego trzech poziomach: fonologicznym, morfologicznym i składniowym”³².

³⁰ M. Mnich, *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2002, Wydawnictwo Impuls, s.13.

³¹ B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej*, op.cit., s. 16.

³² J. Porayski-Pomsta, *Mowa dziecka jako przedmiot badań*, „Poradnik Językowy” 2007, z. 7.

System językowy jest zbiorem znaków i zespołem reguł gramatycznych, które umożliwiają budowanie znaków złożonych ze znaków prostych, czyli zdania gramatycznie poprawne. Wyznacznikami kompetencji językowej jest przede wszystkim posiadanie:

- zasobu fonemów, morfemów leksykalnych oraz gramatycznych, które funkcjonują w języku polskim;
- reguł morfologicznych i składniowych, które pozwalają budować z fonemów całości morfemowe, a z morfemów zdania.

Teoria generatywno- transformacyjna Noama Chomsky'ego zakłada, że kompetencja językowa to wiedza o abstrakcyjnych regułach językowych, które pozwalają, z jednej strony na budowanie wypowiedzi, a z drugiej umożliwiają odbiór czyli rozumienie. „Zwykle wymieniane są następujące komponenty tego pojęcia:

kreatywność = zdolność tworzenia nieskończonego zbioru zdań ze skończonego zbioru elementów językowych oraz umiejętność tworzenia nowych zdań, spójnych z sytuacjami nowymi dla mówiącego;

gramatyczność = ujawniająca się w procesie budowania zdań poprawność fonalna (wynika ze znajomości syntaktycznych reguł leksykotaktycznych, mówiących o zdolności łączenia się wyrazów z sobą);

akceptabilność = zdolność rodzinnego użytkownika języka do uznawania wypowiedzi za poprawną, tj. zgodną z obowiązującą normą;

interioryzacja = proces nieuświadamianego opanowywania ojczystego języka”³³.

Małgorzata Mnich przytaczając teorię Chomskiego zgadza się jednocześnie ze stwierdzeniem Jacka Fisiaka podkreślając, że „język jest nieskończonym zbiorem zdań generowanych na podstawie skończonej ilości reguł i słów, a gramatyka zbiorem reguł rekurencyjnych, czyli takich, które dadzą się stosować nieskończoną ilość razy”³⁴.

Pojęcie „kompetencja komunikacyjna” zostało wprowadzone przez amerykańskiego socjolingwistę, teoretyka komunikacji językowej D. Hymesa i w najprostszym rozumieniu jest określana jako indywidualna zdolność do posługiwania się językiem w różnych społecznych sytuacjach w celu porozumiewania się. „Stanowi ją, jak już o tym była mowa, wiedza na temat zasad użycia języka w grupie społecznej. Wiedzę tę zdobywamy w procesie socjalizacji. Ujawnia się ona w postaci systemu reguł, które organizują zachowania językowe na trzech płaszczyznach. Są to: reguły organizujące językowe role

³³S. Grabias, *Mowa i jej zaburzenia*, [w] *Typologie zaburzeń słuchu, głosu i komunikacji językowej*, *Audiofonologia*, t. 10, 1997, s. 12.

³⁴M. Mnich, *op.cit.*, s.14.

społeczne i reguły organizujące wypowiedzi przystające do sytuacji (tzw. reguły odpowiedniości), reguły organizujące wypowiedzi skuteczne (dotyczą wiedzy na temat sposobów realizowania intencji)”³⁵.

Zależność między kompetencją językową i kompetencją komunikacyjną trafnie opisuje Franciszek Grucza: „To, co pojęcia te dzieli przede wszystkim, polega na odmienności uwzględnianej w obu przypadkach wiedzy językowej: w pierwszym bierze się pod uwagę tylko te reguły czy tę wiedzę, która składa się na język sensu stricto, tzn. reguły tworzenia, nadawania, odbierania i rozumienia wypowiedzi językowych, traktowanych w dodatku jako obiekty funkcjonujące całkowicie autonomicznie, tzn. niezależnie od kontekstu, natomiast w drugim bierze się pod uwagę nie tylko język w tym wąskim sensie, lecz ponadto także reguły funkcjonalnego posługiwania się wypowiedziami”³⁶.

Halina Spionek przestrzega: „Każde zaburzenie zdolności językowych niesie ze sobą wiele przeżyć. Między jednostką a światem tworzy się bariera komunikacyjna powodująca napięcie emocjonalne, dziecko z zaburzonym językiem nie wierzy we własne umiejętności, rezygnuje z zainteresowań i aspiracji”³⁷. To stwierdzenie znajduje u Ireny Adamek dalsze uzasadnienie: „Język jest narzędziem umysłowym, za pomocą którego myślimy abstrakcyjnie, elastycznie i często niezależnie od bodźców do nas docierających; pozwala na wyobrażanie, manipulowanie, z jego pomocą powstają nowe pomysły. Pozwala także na wymianę informacji, dzięki czemu komunikujemy się z innymi ludźmi. Podkreślenie znaczącej roli dorosłego w nabywaniu pojęć, przy jednoczesnym akcentowaniu dziecięcych pojęć spontanicznych. Język odgrywa więc znaczącą rolę rozwojową, będąc zarazem częścią procesu poznawczego”³⁸.

Zaburzenia rozwoju języka mogą być wynikiem nieprawidłowego rozwoju dziecka, mogą również dotyczyć jednostkowych procesów wchodzących w skład złożonych funkcji mowy. W praktyce trzeba zwrócić szczególną uwagę na fizjologiczne uwarunkowania wychowanka. Dokonując systematycznej diagnozy całościowej warto skorzystać z porad Agnieszki i Stanisławy Włoch, które opisując dziecko mające mowę opóźnioną lub częściowo zaburzoną podają następujące jego cechy:

³⁵ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997, Wydawnictwo UMCS, s. 245.

³⁶ F. Grucza, *O komunikacji międzyludzkiej – jej podstawach, środkach, rodzajach, płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach*, (w:) W. Woźniakowski (red.), *Modele komunikacji międzyludzkiej*, Warszawa 1992, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s.78.

³⁷ H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów, a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1973, WSiP, s. 179.

³⁸ I. Adamek, *Myślenie o „uczeniu uczenia”*, [w] E. Filipiak (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 84.

- późne wykształcenie się mowy zdaniowej;
- skracanie mowy przez wypowiadanie np. tylko początkowej sylaby czy połykanie końcówek;
- używanie wyrazów prostych, słowa wielosylabowe bywają zniekształcone;
- ubogi słownik czynny lub bierny (mały zasób słów);
- utrzymywanie się mowy niegramatycznej;
- lakoniczne, ubogie, bezbarwne opowiadania, opisy;
- trudności w formułowaniu dłuższych wypowiedzi;
- wykorzystywanie tylko niektórych części mowy w budowaniu zdań: rzeczowników, czasowników, przymiotników-pozostałe pojawiają się rzadko;
- niski stopień aktywności werbalnej (brak swobody wypowiedzi, małomówność, brak nawiązywania kontaktów słownych, mowy spontanicznej, nieśmiałość wypowiedzi);
- nieumiejętność wyrażania spostrzeżeń i myśli;
- trudność w rozwiązywaniu problemów na materiale niewerbalnym³⁹.

Barbara Kurowska przypomina, że: „prawidłowy rozwój mowy, nabywanie kompetencji językowej i komunikacyjnej są istotne dla funkcjonowania zarówno poznawczego, jak i społecznego [...]. Z tego względu należy zwracać baczna uwagę na wszelkie nieprawidłowości pojawiające się w rozwoju mowy i języka dziecka, rozpocząć terapię od razu po zauważeniu jakichkolwiek odstępstw od normy. Odwlekanie działań terapeutycznych, nawet przez niektórych logopedów, bądź obejmowanie opieką dopiero dzieci odbywających roczne przygotowanie przedszkolne, może powodować utrwalanie się wad wymowy, przedłużanie czasu prawidłowego kształtowania się systemu językowego, wpływać niekorzystnie również na inne sfery rozwoju dziecka — poznawczą, społeczną czy emocjonalną”⁴⁰.

Rozwój języka to proces długotrwały, powinien o tym szczególnie pamiętać nauczyciel, tym bardziej, że znaczna jego część przypada na okres przedszkolny.

³⁹ Wszystkie kategorie podają za: S. Włoch, A. Włoch, *op. cit.*, s.70.

⁴⁰ B. Kurowska, *Przygotowanie do nauki czytania i pisanja jako kluczowych kompetencji w prymarnej edukacji*, [w] J. Uszyńska-Jamroc, K. Nadachewicz (red), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Warszawa 2015, Wydawnictwo „Żak”, s. 253.

1.2. Rozwój emocjonalny dziecka w wieku przedszkolnym

Początek emocji rozpoczyna się już w życiu płodowym dziecka. Za fizjologiczne źródło emocji, miejsce gdzie powstają reakcje emocjonalne, przyjmuje się układ limbiczny. Osadzony jest on pomiędzy prawą i lewą półkulą mózgową a pniem mózgu. Usytuowanie to determinuje szybkość przekazywania impulsów nerwowych, które docierają do pnia mózgu i mogą wywołać specyficzne zachowania, np. śmiech, płacz, złość, czerwienienie się. W bliskim sąsiedztwie znajduje się hipokamp, który odpowiedzialny jest za zapamiętywanie doświadczeń. Bliskość ta dowodzi, że doświadczanie emocji wiąże się z procesami zapamiętywania i uczenia się.

„Zachodzące wraz z wiekiem zmiany w zakresie reakcji emocjonalnych świadczą [...] o roli, jaką w rozwoju emocji odgrywają dwa podstawowe procesy: różnicowanie się i integracja. Za sprawą pierwszego z nich emocje dostosowują się do złożonej rzeczywistości – dziecko w coraz bardziej specyficzny sposób reaguje na zróżnicowane jej elementy. W wyniku procesu integracji emocje przestają być wyłącznie doraźnymi, wyizolowanymi reakcjami, ale włączają się w całokształt funkcjonowania człowieka, zaczynają być podporządkowane zorganizowanemu doświadczeniu, ujętemu w coraz to ogólniejszych strukturach wewnętrznych”⁴¹. Emocje małego dziecka łatwo pojawiają się, są silne, ale na ogół nie trwają zbyt długo. W wieku ok. 6 r.ż. uczucia dzieci określa się jako afektywne i impulsywne. Dziecko potrafi w jednej chwili przejść ze stanu euforii do nastroju pesymistycznego. Jest pogodne i wesołe przez dłuższy czas, po czym gaśnie, wycisza się, a następnie emanuje smutkiem, przygnębieniem. „Tę zmienność i nietrwałość uczuć dziecięcych nazywamy labilnością uczuciową”⁴². Świadczy to o tym, że dzieci w wieku przedszkolnym nie są jeszcze emocjonalnie dojrzałe. „Na przejście od nieświadomych emocji do uczuć wyższych zwraca uwagę L.S. Wygotski, nazywając ten proces intelektualizacją uczuć, która dokonuje się w miarę tego, jak dziecko nie tylko reaguje emocjonalnie na przeżywane sytuacje, lecz ustosunkowuje się uczuciowo do faktów i zdarzeń wyobrażeniowych i pomyślanych”⁴³. Dziecko sześciolatnie wykazuje znacznie większą równowagę uczuciową w stosunku do zachowań z lat wcześniejszych. Charakterystyczne dla tego wieku staje się to, że dziecko bardzo mocno angażuje się w to, co dzieje się dookoła.

⁴¹ Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1987, WSiP, s. 240.

⁴² M. Żebrowska, *op. cit.*, s. 488.

⁴³ *Ibidem.*, s. 489-490.

„Sześciolatek jest zdolny do współbrzmienia uczuciowego (syntonii), umie rozpoznawać stany uczuciowe innych oraz dostosowywać się do nich. Obserwuje się również tworzenie się uczuć wyższych patriotycznych, estetycznych i humanistycznych. Jednak, pomimo pewnej stabilizacji, dzieci sześciolatnie wykazują znaczną drażliwość i wrażliwość na ocenę ich osoby. W ogólnym rozwoju sfera emocjonalna jest najbardziej delikatna ze wszystkich dziedzin, a jednocześnie najtrudniejszą do kształcenia. Dla właściwego rozwoju emocjonalnego dziecka w wieku przedszkolnym największe znaczenie ma autentyczne zainteresowanie się jego odczuciami i zaspokojenie jego podstawowych potrzeb psychicznych: bezpieczeństwa, związku i współdziałania z osobami bliskimi, miłości i stabilizacji uczuciowej oraz akceptacji i uznania”⁴⁴.

Według Kielar-Turskiej „osiągnięcia dziecka w dziedzinie rozwoju poznawczego, językowego oraz obrazu własnej osoby stanowią podstawę dla rozwoju emocjonalnego. Między 2. a 6. r.ż. dziecko coraz lepiej rozumie emocje własne i innych osób, zdobywa zdolność regulowania ekspresji własnych emocji”⁴⁵. Rozwój sfery emocjonalnej w dużym stopniu zależy od kontaktów społecznych dziecka. Przychodząc do przedszkola ma już za sobą doświadczenia z domu rodzinnego, z sąsiedztwa, ze spotkań wakacyjnych lub wyjazdowych. W przedszkolu spotyka się z rówieśnikami, z którymi nawiązuje kontakty, uczy się współżycia w grupie, przestrzegania obowiązujących norm i zasad. Wszystko to składa się na wyrabianie u dzieci właściwych norm zachowania, pozwala na wyrażanie oraz kontrolowanie emocji. „Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym przebiega w sposób dynamiczny i intensywny. Jest on zależny od wielu czynników związanych z warunkami, w jakich ten rozwój przebiega oraz z jego wyznacznikami, do których zalicza się własną aktywność jednostki i indywidualne doświadczenie zdobywane w procesie wychowania i nauczania. Utrzymanie przez dziecko równowagi emocjonalnej zależne jest od stanu fizycznego dziecka. Wszelkie zaburzenia w rozwoju somatycznym, choroba, przemęczenie, głód, senność odbijają się na reakcjach dziecka, a także na sposobie jego działania, motywacji, podejmowania zadań”⁴⁶.

U dzieci w wieku przedszkolnym, zdaniem Anny Brzezińskiej, zaznacza się pewna dominacja przeżyć emocjonalnych nad przeżyciami w sferze poznawczej. Autorka przytacza następujące tendencje rozwojowe:

⁴⁴ A. Klim-Klimaszewska, *op. cit.*, s. 45.

⁴⁵ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] Harwas -Napierała B., Trempała J. (red) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, Warszawa 2002, PWN, s. 112.

⁴⁶ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011, Wydawnictwo WAM, s.157.

- stopniowe przechodzenie od dużej bezradności do samodzielności, od zależności emocjonalnej od otoczenia do niezależności;
- redukcja reagowania lękowego (szczególnie w nowych dla dziecka sytuacjach);
- zanikanie reagowania emocjonalnego typu „wszystko albo nic” oraz stopniowe kształtowanie się kontroli emocjonalnej;
- zmniejszenia się niskiej tolerancji na stres, wzrost odporności i zdolności do znoszenia bardziej długotrwałych napięć;
- nawiązywanie emocjonalnych więzi z rówieśnikami, początkowo tej samej płci, potem płci odmienniej⁴⁷.

Wszelkie emocje towarzyszące dziecku w codziennej egzystencji wśród rówieśników, osób dorosłych, w zależności od konotacji, mogą być akceptowalne przez dziecko, ale mogą jednocześnie wprowadzać go w stan odręczenia. „Można więc powiedzieć, iż tylko akceptowane, kochane dziecko może w pełni się urzeczywistniać, w pełni wydobywać z siebie ukryty potencjał, rozpoznawać własną moc, preferencje i zakresy odpowiedzialności za siebie i swoje czyny. Tylko takie dziecko, któremu nie zabraknie miłości, potrafi uczyć się zaufania oraz, korzystając z daru wyobraźni, uczyć się powolnej eliminacji różnic i szukania związków pomiędzy pragnieniami a przekonaniami. Potrafi się uczyć zachowania wolności i rozumienia powinności. Odrzucone, niekochane, krytykowane, brnie w stany lękowe, deprawację”⁴⁸. Dzieci poznają emocje przede wszystkim w relacjach z innymi, zauważają sposoby radzenia sobie z uczuciami wśród bliskich, ale też widzą w jaki sposób ich przejawy emocji są odbierane przez innych. „Dla rozwoju emocjonalnego, [zdaniem Rudolfa Schaffera], najważniejsze są:

- Świadomość własnych stanów emocjonalnych, która wymaga zdolności spojrzenia z boku i kontrolowania własnych uczuć i zachowań. Dzieci muszą wiedzieć, że istnieją sytuacje, w których mają prawo do złości, zmartwienia itp., jednak powinny także wiedzieć, co wtedy czują i jak te emocje ujawniają się na zewnątrz. Ważne jest również, aby potrafiły je nazwać, by móc o nich rozmawiać.
- Kontrola jawnych oznak własnych emocji jest uzależniona od kultury, w której funkcjonujemy. W niektórych kulturach niechętnie patrzy się na osoby ujawniające

⁴⁷ Wszystkie kategorie podaję za: A. Brzezińska, *Czytanie i pisanie-nowy język dziecka*, Warszawa 1987, WSiP, s. 19-20.

⁴⁸D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 209.

emocje, zarówno negatywne, jak i pozytywne. Dzieci powinny się więc nauczyć oddzielać wewnętrzne uczucia od ich zewnętrznych wyrazów. Ta umiejętność stanowi istotną część socjalizacji.

- Rozpoznawanie emocji innych osób to, inaczej mówiąc, zdolność do odczytywania wewnętrznych uczuć innych osób na podstawie ich zewnętrznego zachowania. Rozpoznanie i zrozumienie emocji innych ludzi umożliwia dzieciom podjęcie właściwego zachowania, a co za tym idzie, jest ważnym elementem relacji społecznych⁴⁹.

Autor zwraca szczególną uwagę na fakt, iż dzieci nie tylko doświadczają emocji, ale również często o nich myślą. Przekładają własne doznania nad doznania innych. Próbuje zrozumieć co one oznaczają w odniesieniu do własnej osoby i do innych. Potrafią je wyrażać werbalnie, co świadczy o tym, że mogą odbierać je obiektywnie. Zaczynają się u nich rodzić teorie umysłu, czyli: „[...] nabyta w dzieciństwie wiedza o tym, że inni ludzie posiadają swój wewnętrzny świat myśli i uczuć, które powstają niezależnie od stanów umysłu innej osoby”⁵⁰.

Dziecko emocjonalnie dojrzałe może długo wytrwać przy zaproponowanej mu formie działalności i kontynuuje ją tak długo, jak sytuacja tego wymaga. Podporządkowuje się poleceniom wydawanym całej grupie, a uwagi nauczyciela stara się akceptować. Pojawiające się trudności nie powinny wywoływać u niego lęku czy stanu zagrożenia. Przeżycia emocjonalne i sposób ich wyrażania będą adekwatne do zaistniałej sytuacji. Dziecko stymulowane i wspierane w sferze emocjonalnej, w momencie podjęcia obowiązków szkolnych, będzie potrafiło wyrazić swoje odczucia, podzieli się swoimi doświadczeniami, będzie twórcze, aktywne i kreatywne.

⁴⁹ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, PWN, s. 147.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 161.

Rozdział 2. Neurokognitywne założenia rozwoju dziecięcego mózgu

Neurodydaktycy zgodnie stwierdzają, że struktury mózgowe kształtowane są w życiu każdego dziecka na drodze indywidualnych doświadczeń. Nie bez znaczenia pozostaje fakt systematycznego stymulowania rozwoju w tym zakresie, z uwzględnieniem różnorodnych ćwiczeń wykorzystywanych w nowych sytuacjach. Doniesienia naukowe potwierdzają, że: „pod względem wielkości mózg dziecka osiąga w 6.r.ż. wymiary równe 90% mózgu dorosłego człowieka, zaś w ciągu następnych 9 lat następuje stopniowy powolny wzrost masy mózgu, aż do osiągnięcia pełnego jego rozmiaru. Jednak dla odpowiedniego poziomu sprawności dziecka ważniejsze od samego przyrostu wielkości mózgu są takie zmiany jakościowe, jak modyfikacja jego poszczególnych struktur anatomicznych oraz mielinizacja; oba te procesy są już prawie całkowicie ukończone około 7. r.ż.”⁵¹.

Należy wziąć pod uwagę fakt, że w układzie nerwowym, w okresie dzieciństwa występuje szereg zmian rozwojowych, m. in: mielinizacja włókien nerwowych - zwłaszcza w rejonach płatów czołowych; zwiększenie liczby synaps, które współtworzą nowe połączenia między neuronami oraz wzmożona produkcja neuroprzekaźników, które są odpowiedzialne za przewodzenie impulsów z jednego neuronu do drugiego.

Mówiąc o rozwoju układu nerwowego należy mieć świadomość, że „samo podobieństwo w zakresie neurologicznej dojrzałości określonych struktur mózgu nie oznacza jednak takich samych możliwości psychoruchowych u wszystkich dzieci osiągających wiek szkolny. Okazuje się, że u wielu z nich obserwujemy zjawisko rozwoju nieharmonijnego, w którym poszczególne funkcje mogą pozostawać na różnym poziomie rozwoju: od łagodnych rozwojowych nierównomierności, przez opóźnienia w zakresie pojedynczych sprawności, do przypadków skrajnych dysharmonii, w których jedne możliwości opóźnione są o kilka lat (w porównaniu z rówieśnikami), inne zaś wybiegają znacznie do przodu, powyżej norm wiekowych”⁵².

Taki stan rzeczy upoważnia do wysunięcia tezy, że zaproponowanie najmłodszym odbiorcom metod aktywizujących będzie przyczyniało się do wzmożonego rozwoju struktur mózgowych, podniesienia efektywności uczenia się oraz osiągnięcia wysokiego poziomu gotowości do podjęcia nauki w szkole.

⁵¹ R. Stefańska – Klar, *op. cit.*, s. 132.

⁵² *Ibidem*, s. 132.

2.1. Wielozmysłowe pobudzanie rozwoju mózgu

Pedagogom nie jest obce stwierdzenie, iż stymulowanie aktywności dziecka przyczynia się w wysokim stopniu do jego wszechstronnego rozwoju. Renata Michalak podkreśla, że „aktywność prowadząca do rozwoju mózgu powinna stymulować wszystkie kanały odbioru informacji, a więc wszystkie zmysły. Każdy bowiem zmysł dostarcza do mózgu zupełnie innych informacji o świecie. Zbudowanie zatem reprezentacji w mózgu pełnego, zintegrowanego świata wymaga aktywacji wszystkich sensorów. Nabywanie określonych pojęć budujących wiedzę dziecka, konstruowanie całościowych i dokładnych schematów wymaga jego wielozmysłowego pobudzenia. Pojęcia, ich znaczenia i rozumienie rozwijają się stopniowo w następstwie kojarzenia zróżnicowanych wrażeń i odczuć, które wywoływane są przez bodźce sensoryczne, dostarczane do mózgu głównymi kanałami informacyjnymi: wzrokowym, słuchowym, dotykowym, smakowym i zapachowym. Im więcej wrażeń zmysłowych uzyskuje dziecko w kontakcie z określonym obiektem poznania, tym konstruuje bogatsze i bardziej zróżnicowane struktury wiedzy. Znajdujące się bowiem w narządach zmysłu receptory odbierają i przekazują informację określoną drogą nerwową (projekcją) do odpowiedniego miejsca w korze mózgowej (reprezentacja), gdzie poddawana jest ona analizie. W przekazywaniu informacji bierze udział kilka grup neuronów, które dostarczają informację do różnych struktur mózgowych (czuciowych i ruchowych) uczestniczących w analizie bodźca. W proces analizowania i przetwarzania informacji zaangażowanych jest wiele struktur mózgowych, które komunikują się ze sobą za pomocą połączeń neuronalnych. Ich liczba, podobnie jak i ich schematy, mogą być przekształcane i modyfikowane przez doświadczenia jednostki. Im częściej jednostka wykonuje daną czynność, tym szybciej i sprawniej komunikują się ze sobą jej struktury mózgowe. Brak treningu w tym zakresie (tzn. zaniechanie wykonywania określonej czynności) powoduje zanikanie wcześniej wytworzonych połączeń nerwowych”⁵³.

Stymulowanie mózgu jest warunkiem niezbędnym do jego rozwoju. „Poznawanie nowości, przyswajanie wciąż nowych informacji, przeżyć, zachowań, pobudza go do pracy i wzmacnia połączenia międzykomórkowe. Nieużywane połączenia ulegają atrofii, jednak podejmowanie kolejnych, nowych zadań, wyzwań czy czynności prowadzi do tworzenia się nowych synaps. Podejmując wiele zróżnicowanych czynności, ucząc się, trenując pamięć,

⁵³ R. Michalak, *Neurokognitywne uwarunkowania...*, op. cit., s.22.

można maksymalizować wydajność i sprawność swojego mózgu. Uczenie się staje się zatem podstawową funkcją mózgu. Proces uczenia się przebiega o wiele efektywniej także wtedy, kiedy organizm znajduje się jednocześnie w stanie gotowości i odprężenia, a więc doświadcza przyjemnych przeżyć, odczuć i emocji. Rodzaj emocji ma niezwykle znaczenie dla pracy mózgu i zachodzących w nim procesów, w tym szczególnie determinuje proces zapamiętywania informacji, kojarzenia czy myślenia. Zbyt silny i długo utrzymujący się stres bywa przyczyną słabej wydajności organizmu, blokuje procesy myślenia, rozumowania czy zapamiętywania, a w skrajnych przypadkach powoduje wycieńczenie, czy nawet śmierć. Jeśli więc organizm znajduje się w stanie dobrego samopoczucia, bezpieczeństwa psychicznego i lekkiego pobudzenia, wówczas mózg produkuje endorfiny, tak zwane hormony szczęścia, które działają jak środki uspokajające. Te z kolei pobudzają organizm do produkowania acetylocholiny, ważnego neuroprzekaźnika (uwalnianego do szczeliny synaptycznej) w procesach pamięci. Zatem podstawą sukcesu w przyswajaniu nowych informacji i ich zapamiętywaniu jest właśnie odpowiednio silny bodziec dla neuronów. Końcowa aktywność neuronu jest równa ilości energii, którą otrzymuje. Istotny jest przy tym także udział neuronów spowalniających. Reagują one i wysyłają silne sygnały właśnie w stanie stresu, podczas przeżywania nowych i silnych emocji albo strachu”⁵⁴.

Nauczanie powinno być „przyjazne mózgowi”. Nie jesteśmy przyzwyczajeni do tego, aby narzucać nam określone schematy myślenia, dlatego do podjęcia wysiłki nauki może nas zachęcić jedynie ciekawa metoda, atrakcyjnie zaaranżowana przestrzeń edukacyjna, a nade wszystko kreatywny nauczyciel.

⁵⁴ Petlak i Zajacová, *Rola mózgu w uczeniu się*, za R. Michalak, s.23.

2.2. Znaczenie neuroprzekaźników w procesie uczenia się

Wyniki badań nad procesem uczenia się przekonują, „że ludzki mózg został stworzony do uczenia się i niczego nie robi lepiej”⁵⁵. Badacze mózgu wskazują na zależność pomiędzy dobrze zorganizowaną nauką, która staje się przyjemna, w momencie uwalniania szczególnego neuroprzekaźnika - dopaminy, nazywanej często hormonem szczęścia. „Dzięki rozwojowi neuronauk wiadomo już, że mózg uczy się zupełnie inaczej niż dotychczas zakładano, a efektywne wykorzystanie jego potencjału wymaga innej - niż funkcjonująca dziś w szkołach - organizacji procesu dydaktycznego. Zdaniem badaczy mózgu proces uczenia się polega na powstawaniu uprzywilejowanych obwodów obiegu informacji (obieg tworzą neurony, które uaktywniają się w tym samym czasie) i na zmianie siły połączeń synaptycznych. Powstające obwody nie są połączone na sztywno, dlatego stosunkowo łatwo można je przebudowywać i zmieniać. Łącznikiem między nimi są synapsy, zwane też szczelinami synaptycznymi. R. Douglas Fields przyrównuje je do zatok. Są one tak małe, że nie można ich zobaczyć za pomocą tradycyjnego mikroskopu świetlnego. Dopiero dzięki mikroskopowi elektronowemu neuroanatomowie zaczęli postrzegać neurony jako otoczone słoną wodą wyspy. Informację wysyła tzw. neuron presynaptyczny, do którego dociera potencjał czynnościowy, czyli impuls elektryczny, który wzdłuż aksonów może poruszać się nawet z prędkością 320 km/h. Aby informacja dotarła do drugiego neuronu, musi przejść przez szczelinę synaptyczną ze słoną wodą. Wewnątrz neuronu presynaptycznego znajdują się pęcherzyki wypełnione neuroprzekaźnikami. Na skutek działania impulsu elektrycznego pęcherzyki rozbijają się o błonę komórkową, a ich zawartość wysypuje się do zatoki, czyli do szczeliny synaptycznej i płynie na drugą stronę, gdzie czekają już receptory umiejscowione na błonie neuronu postsynaptycznego. Gdy tylko receptory wykryją właściwy neuroprzekaźnik, otwierają dla niego specjalne tunele. Choć wszystko to trwa niezmiernie krótko, przez otwarte kanaliki na zewnątrz wypływają jony sodu, co prowadzi do depolaryzacji. Owo obniżenie napięcia w neuronie odbierającym informacje określa się jako potencjał postsynaptyczny. Gdy osiągnie on wartość progową, pojawia się potencjał czynnościowy, który niczym fala biegnie wzdłuż neuronu gdzie w końcu trafia na pęcherzyki z neuroprzekaźnikami i wszystko się powtarza. Synapsy znacznie spowalniają przesyłanie informacji, dlatego cały system działa tak, by ograniczyć liczbę szczelin. O ich wydzielaniu decyduje ucząca się jednostka, a mówią precyzyjniej, jej autonomiczny mózg. Oznacza to że nie jesteśmy istotami

⁵⁵ M. Żylińska, *op.cit.*, s. 105.

zewnątrzsterownymi, a wyzwolenie tkwiącego w naszych neuronach potencjału wymaga stworzenia odpowiednich warunków i przekonania uczących się jednostek, że warto podjąć trud nauki. Efektywność uczenia się ograniczona jest przez możliwości sieci neuronalnej, w tym również przez wydzielane neuroprzekaźniki czy możliwości receptorów. Problem w tym, że dzisiejszy system edukacji funkcjonuje tak, jakby tych ograniczeń nie było, a wszystkie mózgi dysponowały optymalną ilością substancji chemicznych umożliwiających osiągnięcie stanu skupienia i koncentracji”⁵⁶.

Powyższe badania jednoznacznie wskazują na potrzebę indywidualizacji pracy z dzieckiem. Tylko wnikliwy, kreatywny, twórczy nauczyciel może wyzwolić u wychowanka zaciekawienie wybranym tematem, a wszyscy ci, którzy tworzą system edukacji przyjaznej mózgowi, nie powinni zapominać, o tym, że mózg jest całkowicie autonomiczny. System edukacji powinien przystosować się do ich możliwości rozwojowych dzieci, ich wydolności i sposobu pracy. Dlatego tak ważnym jest, aby współpraca badaczy mózgu i instytucji zajmujących się edukacją była powiązana ze sobą. Tylko w takim duecie zamierzone działania mogą przynieść pożądane efekty.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 106-107.

2.3. Lateralizacja funkcji mózgowych

Mózg ludzki jest jednym z najbardziej złożonych struktur we wszechświecie; to ok. 100 miliardów neuronów, ok. miliona miliardów połączeń między poszczególnymi komórkami i chociaż waży średnio tylko 1400 gramów to zużywa ok. 20 % całej, dostarczanej organizmowi energii. „Ta wyjątkowa materia ma także dość istotną właściwość. Otóż mózg kontaktuje się znacznie częściej z samym sobą niż z jakimkolwiek innym organem ciała. Dla każdego nauczyciela istotny jest fakt, że połączenia między komórkami mózgowymi nie są precyzyjnie określone przez informację genetyczną organizmu. To daje ogromne możliwości oddziaływania na struktury mózgu, szczególnie w pierwszym okresie życia dziecka”⁵⁷.

Każda półkula mózgowa odpowiada za inne funkcje, regulujące zachowanie człowieka. Przyjmuje się, że lewa półkula odpowiada za funkcje mowy, czytania i pisania. Z kolei z prawą półkulą związane są funkcje matematyczne, przestrzenne, artystyczne. „Fakty te dla osób zajmujących się nauką czytania i pisania są niezwykle istotne. Lewostronna, skrzyżowana, a szczególnie nieustalona dominacja stronna, może być przyczyną specyficznych trudności w nauce czytania i pisania. Dominacja stronna, czyli lateralizacja wyznaczana jest w badaniu wyboru (preferencji) dłoni, oka, ucha i nogi podczas wykonywania codziennych czynności. [...] Nieustalona lateralizacja zaburza proces przyswajania systemu językowego, mówionego i pisanego. Brak preferencji stronnej wpływa negatywnie na kształtowanie się współpracy półkul mózgowych”⁵⁸.

Wiadomym jest fakt, iż lewa półkula:

- kieruje funkcjami analitycznymi i relacyjnymi, np. „dostrzega” elementy liter, wszystkie kropki i kreski (w literach *ś, ż*), a także „widzi” zależność między obecnością znaku lub jego brakiem (w literach *i, ł* lub *n, ñ*);
- organizuje informacje w sposób sekwencyjny, np. układa kolejność głosek w wyrazach *kto-kot*, zmieniając ich znaczenie;
- przetwarza (odbiera i przechowuje) bodźce znane;
- kieruje się w procesach identyfikacji bodźców (np. obrazów graficznych liter) związkami logicznymi;
- dokonuje porównywania bodźców poprzez ujęcie relacji (związków) między nimi, np. jest kreseczka (*t*), nie ma kreseczki (*l*), jest pętelka (*q*), nie ma pętelki (*a*);

⁵⁷ J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*, Kraków 2011, Wydawnictwo Edukacyjne, s.31.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 34.

- odbiera i rejestruje upływający czas;
- zawiaduje pamięcią dotyczącą ogólnej wiedzy o świecie;
- ukierunkowuje uwagę.

Z kolei prawa półkula:

- kieruje funkcjami globalnymi (całościowymi), np. może porównywać globalne „obrazy” zapisanych słów;
- steruje procesami orientacji na bodźce nowe;
- kieruje się w procesach identyfikacji bodźców podobieństwem fizycznym, np. *tata* i *łata* mogą być rozpoznawane jako takie same słowa, litery *s* i *ś* jako identyczne;
- dokonuje przetwarzania wszystkich informacji przestrzennych, także specyficznych, takich jak identyfikowanie twarzy;
- przetwarza i przechowuje informacje muzyczne i matematyczne;
- odbiera informacje dotyczące przekazywanych uczuć (przede wszystkim negatywnych) dzięki przewodze (w stosunku do półkuli lewej) połączeń z układem limbicznym;
- wykazuje także specjalizację związaną z rozpoznawaniem figur geometrycznych; podstawowych cech bodźców (kontur, barwa, jasność);
- rozpoznaje bodźce zawierające ładunek emocjonalny;
- identyfikuje znaczenie reakcji mimicznych;
- reguluje emocjonalną ekspresję twarzy;
- rozpoznaje gesty wyrażające emocje;
- reguluje ocenę znaczenia informacji emocjonalnych w sytuacji komunikacji społecznej, np. pozwala rozumieć, co oznacza podniesiony ton rozmówcy lub nagłe ściszenie głosu na widok jakiejś osoby⁵⁹.

Każda z półkul mózgowych przetwarza informacje w odmienny sposób. Lewa półkula działa analitycznie (sekwencyjnie), prawa z kolei przetwarza informacje w sposób globalny poprzez jednoczesną (symultaniczną) percepcję zaistniałej sytuacji. Pomimo tych preferencji obydwie półkule, w sposób zadziwiający potrafią ze sobą współpracować, o czym wyczerpująco zostanie powiedziane w rozdziale dotyczącym „Gimnastyki Mózgu” Paula Dennisona.

⁵⁹ Wszystkie kategorie podaję za: J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*, Kraków 2011, Wydawnictwo Edukacyjne, s.34-35.

2.4. Teoria systemów dynamicznych w przestrzeni rozwoju małego dziecka

Teoria systemów dynamicznych odwołuje się do koncepcji Lwa S. Wygotskiego oraz Reuvena Feuersteina, a jej „głównym założeniem jest ujęcie rozwoju jako efektu interakcji wielu subsystemów tkwiących w organizmie jednostki, otoczeniu i zadaniu [...]. W teorii systemów dynamicznych kształtowanie się dyspozycji motorycznych, percepcja i poznanie są ściśle ze sobą powiązane i w istocie współzależne w toku całego procesu rozwoju jednostki. Główne jej założenia dotyczą rozwoju i jego uwarunkowań, a ich istotę można oddać w kilku stwierdzeniach:

- Rozwój ma charakter dynamiczny. Jego aktualny poziom jest wynikiem poprzedniego stanu i zarazem stanowi fundament dla przyszłego [...] Zachowanie przejawiane w danej chwili jest skutkiem zmian rozwojowych, „gromadzonych” przez dłuższy czas i jednocześnie stanowi „scenę” dla kolejnych zmian[...].
- Rozwój dokonuje się w ramach systemu. System ten tworzą określone komponenty, wzory relacji między nimi, procesy, które są rezultatem owych relacji, oraz ich wyniki. Wszelkie zmiany w systemie wywierają wpływ na wszystkie składniki systemu.
- Zachowanie jest zarówno reaktywne, jak i stabilne [...] Zachowanie ma charakter adaptacyjny, reaktywny i elastyczny, organizm zaś ma tendencję do powrotu do swojego uprzywilejowanego stanu względnej stabilności[...].
- Zachowanie jest determinowane przez wiele czynników. Oznacza to, że aby zrozumieć zachowanie, należy wziąć pod uwagę czynniki natury endo - i egzogennej [...]”⁶⁰.

Teoretycy podkreślają, że rozwój ma charakter dynamiczny i nie można w zasadzie przewidzieć jego kierunku. Aby go zrozumieć trzeba jego przebieg nieustannie kontrolować. Mówiąc o wchodzeniu w systemy mają na myśli zdolność samoorganizacji, która polega na tym, że powstałe wzorce zachowań są obowiązujące wewnętrznie, dzięki temu, iż są wytworem wzajemnych oddziaływań. W systemie nie ma priorytetowości. W odniesieniu do dzieci stoją na stanowisku podmiotowego traktowania jednostki. To, że rozwój ma charakter ucieleśniony, oznacza całkowite zsynchronizowanie procesów poznawczych w celu lepszego poznania samego siebie. Prawdziwość twierdzenia, iż rozwój jest zindywidualizowany można tłumaczyć faktem rozwiązywania przez dzieci zadań w sposób niepowtarzalny i oryginalny. Mając na względzie to, że każde dziecko jest inne, inaczej się zachowuje, mówi, postrzega, wspólny kierunek ich rozwoju jest niemożliwy. Ani środowisko ani wpływy genetyczne nie

⁶⁰ R. Michalak, *op.cit.*, s. 18.

są istotne w efekcie końcowym rozwoju. Jedyne na co zwracają uwagę propagatorzy teorii systemów dynamicznych to rola układu nerwowego w rozwoju. Choć, jak sami się wypowiadają, samo stwierdzenie o dojrzewaniu neuronalnym nie jest wystarczające do wytłumaczenia powstawania wzorców zachowań.

„W kontekście założeń DST fundamentalnym kryterium efektywnej aranżacji przestrzeni rozwoju dziecka jest stopień uwzględnienia zmienności jego anatomicznych, fizjologicznych i poznawczych cech, czyli polimorfizm jego fenotypów. Przyjęcie takiego kryterium pozostaje w całkowitej opozycji do tych wszystkich ujęć, w których dzieci traktowane są jak grupa jednorodna, posiadająca standardowe umiejętności, możliwości, potrzeby, zainteresowania czy zdolności. Żłobek, przedszkole czy szkoła stają się dla nich bogatym, zróżnicowanym i elastycznym środowiskiem wszechstronnego rozwoju. Urozmaicone otoczenie z bogactwem różnorodnych co do treści i formy ofert nie tylko wspiera rozwój każdego dziecka, ale zapobiega stygmatyzacji i wykluczeniu tych, które z jakichś przyczyn nie odnoszą sukcesów w tradycyjnie funkcjonującej i zorganizowanej instytucji. Sprzyja zatem edukacji inkluzywnej poprzez tworzenie warunków, w jakich każde dziecko, niezależnie od swych indywidualnych cech, doświadczeń, poziomu rozwoju, pochodzenia czy sprawności, funkcjonuje i optymalizuje swój rozwój”⁶¹.

Możliwość skorzystania z edukacji włączającej, tak bardzo upowszechnianej w naszym systemie oświatowym, wydaje się zbawiennym rozwiązaniem na opisane przez teoretyków DST problemy.

⁶¹ *Ibidem*, s. 18.

Rozdział 3. Osiągnięcie gotowości do nauki czytania przez dziecko sześciolatnie

Dziecko sześciolatnie uczęszczające do przedszkola ma już za sobą bogate doświadczenia w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Jego powodzenie w osiągnięciu dojrzałości szkolnej w dużej mierze zależy od tego, czy nauczyciel potrafi wykorzystać zdobytą wcześniej wiedzę, przeżycia i o ile jest świadomy z poziomu indywidualnego rozwoju każdego dziecka. Dziecko gotowe do nauki czytania nie umie jeszcze czytać, ale wie, na czym ta umiejętność polega. Elżbieta Jaszczyszyn bardzo wnikliwie opisuje ten stan: „Stan gotowości wiązany jest z kwestią „sensytywnych okresów rozwoju” (termin ten został zastosowany przez J.F. De Friesa) i „optymalnych okresów nauczania”, na które zwrócił uwagę L.S. Wygotski. Temu pierwszemu udało się eksperymentalnie udowodnić, iż to samo oddziaływanie może okazać się obojętne lub wywrzeć wpływ (dodatni bądź ujemny) na rozwój, w zależności od tego, w jakim okresie rozwojowym organizm został temu oddziaływaniu poddany. Z kolei druga z wymienionych osób wskazała na dwa istotne fakty: 1) dla wszelkiej nauki istnieją optymalne, tj. najbardziej sprzyjające okresy życia (zbyt wczesny lub zbyt późny okres nauki jest zawsze szkodliwy) – tzw. optymalne okresy nauczania, 2) dla wychowania i nauczania „najdonioślejsze znaczenie mają te cechy, które w chwili rozpoczęcia nauki jeszcze nie dojrzały”. Jeżeli przyjmiemy założenie, iż dokonujące się w dziecku zmiany rozwojowe mają charakter spontaniczny i wiążą się z dojrzewaniem, którym kieruje skomplikowany proces biologiczny – wówczas używane jest pojęcie „dojrzałość”. W przypadku przyjęcia przesłanek o możliwości wyćwiczenia, czy kształtowania pewnych właściwości dziecka w toku oddziaływań wychowawczo-pedagogicznych to stwarzamy dziecku szansę osiągnięcia dojrzałości i w takiej sytuacji używany bywa termin „gotowość”⁶².

Znaczące stanowisko w rozważaniach nad gotowością do nauki czytania przyjmuje Eve Malmqist, skandynawski uczony, zajmujący się procesami czytania, który wyraźnie mówi o specyficznych uwarunkowaniach u dziecka, czyli jego dojrzałości psychicznej, poziomie inteligencji oraz percepcji słuchowej i wzrokowej. Nie mniej istotne – wg niego – są także: odpowiedni poziom koordynacji motorycznej, właściwa wymowa oraz pojawienie się myślenia pojęciowego.

Bardzo obszernie pojęcie gotowości zostało przedstawione przez Annę Brzezińską, która definiuje ją w sposób następujący: „to stan w rozwoju dziecka, będący rezultatem

⁶² E. Jaszczyszyn, *op. cit.*, s.17.

dojrzewania oraz dotychczasowego treningu wychowawczego przede wszystkim na terenie rodziny, który czyni je wrażliwym na znaki, ich istotę i znaczenie w procesie komunikowania się ludzi, a jednocześnie gotowym do odnoszenia korzyści ze wskazówek otoczenia dotyczących opanowania umiejętności czytania i pisania⁶³. Dalej tenże stan gotowości, autorka ujmuje w następujących aspektach:

- gotowość psychomotoryczna, której istnienie jest warunkiem opanowania technik czytania i pisania,
- gotowość słownikowo-pojęciowa, która wiążąc się z zasobem doświadczenia psychologicznego i językowego, warunkuje właściwe rozumienie znaczeń typu *explicite* i typu *implicite*,
- gotowość emocjonalno - motywacyjna, której istotą jest odkrywanie istnienia mowy pisanej, zasad nią rządzących i rozumienia jej znaczenia w procesie porozumiewania się ludzi oraz przekazu doświadczenia kulturowego⁶⁴.

Wyróżnione trzy aspekty gotowości do czytania i pisania określiła poprzez wyłonienie umiejętności cząstkowych.

- Aspekt I (techniczny) obejmuje takie umiejętności jak: rozpoznawanie, kojarzenie i różnicowanie grafemów i fonemów, umiejętności ich odtwarzania (werbalnego w czytaniu i manualnego w pisaniu) w odpowiednim czasie. Istota tego poziomu to kojarzenie znaków graficznych z fonicznymi i odwrotnie. Wyrażamy go przez pytanie „jak?”.
- Aspekt II (semantyczny) odpowiada drugiemu poziomowi umiejętności czytania i pisanie, czyli rozpoznawaniu znaczeń symboli graficznych lub dźwiękowych. Umiejętności cząstkowe to kojarzenie rozpoznawanych znaków z posiadanym doświadczeniem, dekodowanie znaków graficznych i fonicznych, rozumienie dosłowne treści słów i zdań. Istotą tego aspektu jest rozumienie dosłowne treści zawartych w tekście, a także znaczeń poszczególnych fragmentów tekstu w kontekście całości. Wyrażamy go poprzez pytanie „co?”.
- Aspekt III (krytyczno-twórczy), w którym umiejętnościami cząsteczkowymi są: ustosunkowanie się do tekstu, ocena czytanych treści w kontekście własnego doświadczenia, interpretacja tekstu zakładająca rozumienie nie tylko dosłowne, ale

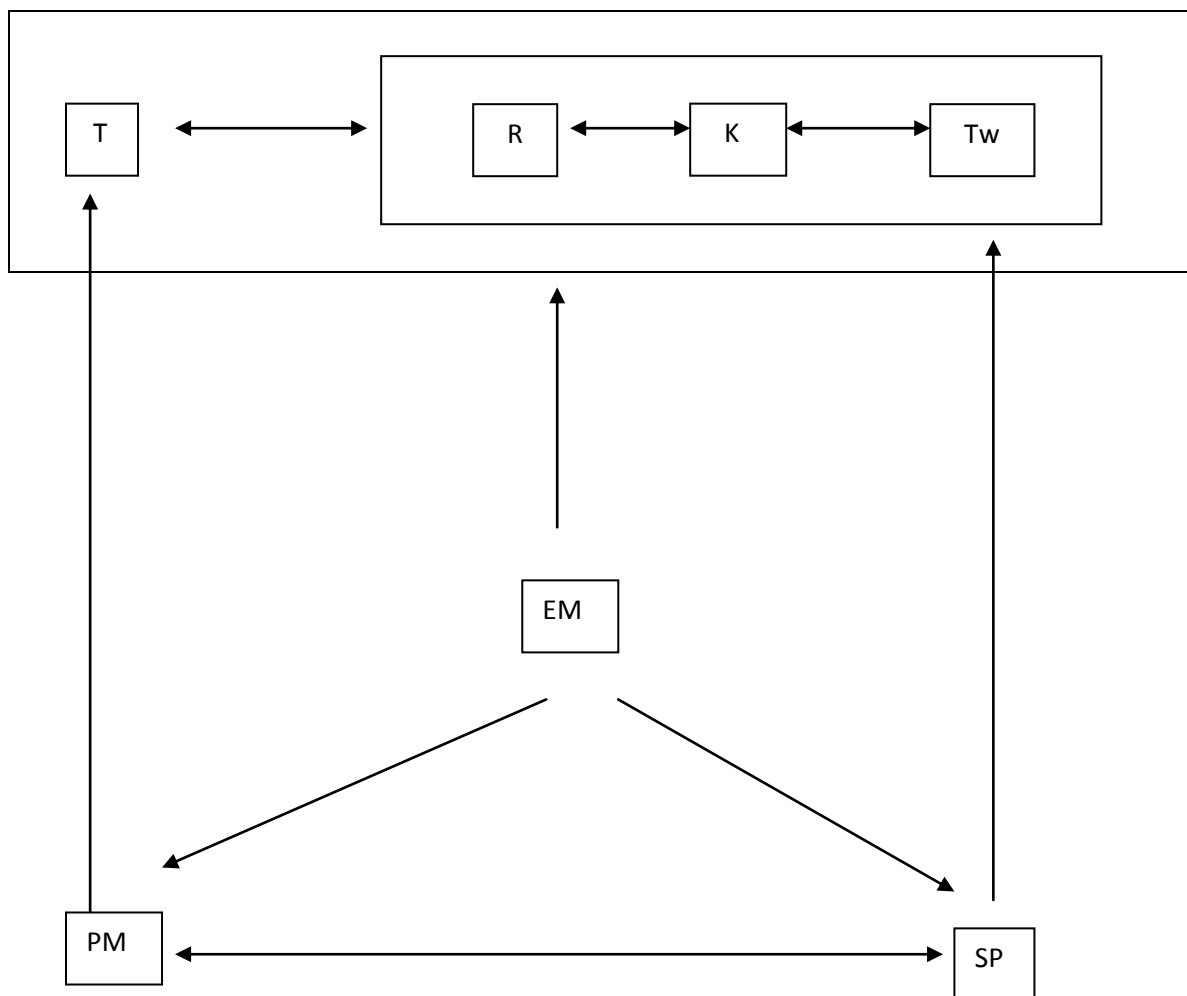
⁶³ Wszystkie kategorie podaję za: A. Brzezińska, *Czytanie i pisanie-nowy język dziecka*, Warszawa, WSiP 1987, s. 43.

⁶⁴ A. Brzezińska, *ibidem*, s.44

także przenośne, umiejętność korzystania z tekstu. Istota tego aspektu to refleksyjny, krytyczny stosunek do treści i ich znaczeń, a ten wyrażamy przez pytanie „po co?”.

Zależność między wyłoniłymi trzema aspektami gotowości do czytania i pisania oraz odpowiadającymi im aspektami umiejętności czytania i pisania prezentuje autorka w postaci rysunku:

Rysunek 1. Gotowość do czytania i pisania a umiejętność czytania i pisania.



Umiejętności czytania i pisania:

T – technika czytania i pisania

R – czytanie i pisanie ze zrozumieniem

K – czytania i pisanie krytyczne

Tw – czytanie i pisanie twórcze

Gotowość do czytania i pisania:

PM – gotowość psychomotoryczna

SP – gotowość słownikowo-pojęciowa

EM – gotowość emocjonalno-motywacyjna

Źródło: (A. Brzezińska, 1987, s.47)

W publikacji Anny Klim-Klimaszewskiej spotykamy się ze stwierdzeniem, iż przygotowanie dziecka do nauki czytania ma dwa etapy, które co prawda wykazują pewne różnice między sobą, ale pod względem aktywności dzieci, wzajemnie się warunkują i w efekcie ujmowane są jako całość. Na pierwszym etapie pojawia się dominacja dźwięku-głoski. Drugi etap wzbogacony zostaje o graficzny odpowiednik głoski, czyli literę. Autorka podkreśla, że „u podstaw wyrabiania gotowości do nauki czytania leży umiejętność dokonywania analizy i syntezy dźwiękowej wyrazów, pozwalająca na wyodrębnienie poszczególnych głosek, a następnie łączenie ich w logiczną całość. Dziecko, u którego procesy te zostaną dobrze rozwinięte, nie napotyka większych trudności na drugim etapie, kiedy każdej głosce trzeba przyporządkować odpowiednią literę w wyrazach o brzmieniu zgodnym z zapisem”⁶⁵. Należy pamiętać o tym, że ćwiczenia towarzyszące danemu etapowi muszą być zawsze brane pod uwagę w następnym etapie. Ogromne znaczenie ma szczególnie doskonalenie poprawnej wymowy każdej z poznanych głosek oraz analiza i synteza dźwiękowa wyrazów. Jak zaznacza wspomniana wyżej autorka analiza i synteza dźwiękowa powinna pojawiać się przed wprowadzeniem nowych wyrazów. Ponadto powinna przygotować dziecko do rozpoznawania i odczytywania liter. I w ten sposób analiza i synteza dźwiękowa przechodzi płynnie do analizy i syntezy słuchowo-wzrokowej w trakcie procesu czytania.

Z ostatnich badań obejmujących gotowość do nauki czytania przez dzieci, opracowanych przez Grażynę Krasowicz – Kupis wyłania się stanowisko, które podziela wielu znanych badaczy przedmiotu. Ogromny nacisk kładzie się na rozwój języka jako podstawowego czynnika determinującego gotowość do czytania, mającego który ma ogromny wpływ na późniejsze osiągnięcia lub niepowodzenia dziecka w tej sferze. Zdaniem autorki, opanowanie czytania uwarunkowane jest:

- odpowiednim poziomem zdolności rozumienia wypowiedzi słownych;
- prawidłową wymową;
- umiejętnością nadawania wypowiedziom prawidłowej formy językowej;
- kontrolowaniem treści⁶⁶.

⁶⁵ A. Klim-Klimaszewska, *op. cit.*, s. 150.

⁶⁶ Wszystkie kategorie podaję za: G. Krasowicz Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 49.

Grażyna Krasowicz -Kupis definiując dojrzałość do nauki czytania autorstwa nawiązuje do teorii S. Szumana, J. Brunera oraz L.S. Wygotskiego, gdzie dużo mówi się o tym, że przebieg procesu opanowywania umiejętności czytania jest ściśle uwarunkowany czynnikami sytuacyjnymi, takimi jak na przykład metoda czy alternatywne rozwiązania edukacyjne. Wspomina również o potrzebie ciągłego stosowania treningu w zakresie wzrokowo - słuchowego różnicowania elementów wybranego tekstu.

O tym, co należałoby uczynić, aby we właściwy sposób przygotować dziecko do nauki czytania, możemy przyjąć za I. Adamek:

- odpowiadać zainteresowaniom dzieci;
- mieć urozmaiconą tematykę;
- posiadać interesującą fabułę;
- mieć żywo i wartko toczącą się akcję oraz wyraziście wyodrębnione scenki i wydarzenia;
- w zależności od tematyki zawierać sporo komicznych sytuacji, różnych cudownych trafów i tajemnic;
- za bohaterów mieć postaci nakreślone zgodnie z psychiką dziecięcą, reprezentujące różne postawy moralne i obyczajowe;
- odznaczać się pogodnym klimatem i miłą atmosferą, zmiennością nastrojów i emocji;
- posiadać dużo dialogów;
- w baśniach, podaniach, powieściach historycznych mieć język lekko archaizowany, przybliżający dzieciom minioną epokę, co nadaje jej cechy autentyzmu, wzbogaca ogólną wiedzę o świecie oraz kształtuje stosunek dzieci do przeszłości i teraźniejszości;
- zawierać barwne, duże ilustracje i odznaczać się piękną szatą graficzną;
- rozwijać wyobraźnię dziecka, fantazję, poczucie humoru, uczyć i wychowywać⁶⁷.

Aby pomóc dziecku w pokonaniu wszelkich barier w procesie czytania nauczyciel powinien dołożyć wszelkich starań, aby poznać poziom rozwoju mowy swojego wychowanka oraz wszystkich procesów poznawczych i emocjonalnych. W dążeniu do efektywnej pracy z dzieckiem przedszkolnym nie może zapomnieć o własnym samorozwoju i doskonaleniu zawodowym.

⁶⁷ Wszystkie kategorie podaję za: I. Adamek, *Czytanie i pisanie....., op. cit.*, s. 115.

3.1. Przebieg procesu przyswajania czytania

Czytanie jest niezmiernie złożoną czynnością umysłową człowieka, u podstaw której leży, ogólnie mówiąc integracja percepcyjno-motoryczna. Proces przyswajania nauki czytania rozpoczyna się już w okresie poniemowlęcym. Wiąże się to - według Piagata - z występowaniem pierwszego z okresów wrażliwości w odniesieniu do postrzegania kształtów. Wspomina o tym Charles Galloway: „panuje przekonanie, iż rezultatem stymulacji wzrokowej w tym okresie wrażliwości na spostrzeganie kształtów jest ułatwienie dalszego rozwoju percepcyjno-poznawczego, niezbędnego ze względu na naukę czytania. Drugi okres wrażliwości, który ma oczywiście znaczenie dla uczenia się, zwłaszcza dla nauki czytania, rozpoczyna się - według powszechnego przekonania – około drugiego roku życia i trwa do wieku 4 lat. W tym czasie niepełne, wstępnie zaprogramowane mechanizmy genetyczne związane z przyswajaniem języka (wg Chomskyego LAD – *language acquisition device*) wydają się niezwykle wrażliwe na dźwięki mowy – czysto środowiskowe bodźce niezbędne w sposób oczywisty do tego, by nastąpił rozwój języka. Chodzi tu raczej o to, że właśnie w tym czasie przyswojenie sobie niezwykle złożonych wzorców i reguł językowych jest wyraźnie łatwiejsze niż kiedykolwiek przedtem czy potem”⁶⁸.

Badania, które przeprowadzono w latach pięćdziesiątych, dobitnie mówiły, o tym, że czytanie i pisanie są „zlokalizowane” w określonych okolicach kory mózgowej i ich system funkcjonalny jest niezwykle złożony. „Okazało się, że kora mózgowa ma budowę hierarchiczną, przystosowaną do realizacji różnych funkcji w obrębie poszczególnych analizatorów. Podstawą elementarnych funkcji sensomotorycznych, związanych z odbiorem bodźców wzrokowych, słuchowych, artykulacyjnych i innych są pola projekcyjne (pierzszoplanowe), usytuowane w korowych jądrach analizatorów. Okolica potyliczna jest korowym aparatem odbioru bodźców wzrokowych, skroniowa-słuchowych, ciemieniowa-ruchowych, a okolice przednie związane są z organizacją złożonych i celowo ukierunkowanych czynności”⁶⁹. Maria Cackowska wspomina również o tzw. „polach drugorzędowych”, gdzie ma miejsce analiza i synteza bodźców, które są następnie odbierane przez wybrane analizatory. W efekcie tworzą się obrazy analizatorów wzrokowych, słuchowych i artykulacyjnych wyrazów odczytywanych i zapisywanych. Zdecydowanie największą część kory mózgowej obejmują „pola trzeciorzędowe”, które scalają pobudzenia pochodzące od różnorodnych analizatorów. Dzięki temu, że mają one mnóstwo połączeń

⁶⁸ Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. I, Warszawa 1988, PWN, s. 127.

⁶⁹ M. Cackowska, *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, Warszawa 1984, WSiP, s. 15.

z wieloma okolicami kory mózgowej, szczególnie z płatami czołowymi, dochodzi do integracji percepcyjno-semantycznego obszaru czytania i pisania. Potwierdzeniem tezy, że „wszystkie okolice korowe biorą udział w sterowaniu powyższymi czynnościami”⁷⁰ jest fakt, że jakiegokolwiek uszkodzenie lewej półkuli mózgowej powoduje zaburzenia czytania i pisania. Uzasadnionym staje się stwierdzenie, że nie może być mowy o jakichkolwiek ośrodkach czytania zlokalizowanych w korze mózgowej lub połączeniach kojarzeniowych wspomnianych ośrodków ponieważ wszystkie okolice kory są zaangażowane w proces czytania i pisania.

Aby dziecko mogło nauczyć się czytać musi dysponować pewnymi umiejętnościami w zakresie analizy i syntezy wzrokowej oraz słuchowej. Jest to związane oczywiście z odpowiednim poziomem słuchu fonemowego, prawidłową artykulacją i wymową głosek. Dziecko nie powinno mylić odpowiednich głosek z innymi, nie powinno mieć problemu z podziałem wyrazu na sylaby, a także łączeniem ich w całość. Pomimo tego, iż zgodnie z obowiązującą podstawą programową, dzieci rozpoczynają naukę czytania dopiero w klasie I, należy pamiętać, że niezbędne są wcześniejsze odpowiednie działania przygotowujące dziecko do podjęcia nauki czytania (do czego zobowiązuje z kolei podstawa programowa wychowania przedszkolnego). Elżbieta Jaszczyszyn postuluje, „aby otoczenie społeczne dziecka, a więc zarówno środowisko rodzinne, jak i nauczyciele stymulowali te właściwości dziecka, które odgrywają istotną rolę w procesie nabywania przez niego umiejętności czytania. [...] Efekty w tej nauce uwarunkowane są dwoma głównymi czynnikami: rozwojem dziecka w rodzinie w aspekcie rozbudzania jego zainteresowań czytelniczych oraz gotowością dziecka do rozpoczęcia nauki czytania”⁷¹.

Trudno nie zgodzić się z Anną Brzezińską, iż „kształtowanie umiejętności czytania nie oznacza [...] kształcenia jedynie techniki czytania, ale całego kompleksu właściwości psychofizycznych dziecka, decydujących zarówno o możliwości wykorzystania zdobytych na tej drodze - tzn. poprzez opanowanie nowego języka, czyli mowy pisanej- informacji w działaniu, jak i o wzbogaceniu doświadczenia. Aby proces kształtowania umiejętności czytania przebiegał w sposób optymalny, zapewniający dziecku ciągłą i systematyczną pomoc ze strony nauczyciela, a jednocześnie doprowadzał do opanowania tej umiejętności na coraz wyższym poziomie, konieczne jest wyłonienie celów szczegółowych, które powinny być „drogowskazami” dla nauczyciela w kolejnych etapach jego pracy z dzieckiem. Nauczyciel

⁷⁰ *Ibidem*, s. 16.

⁷¹ E. Jaszczyszyn, *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, Bydgoszcz 2010, Trans Humana.

przystępujący już w przedszkolu, w najmłodszej grupie wiekowej do rozwijania podstaw umiejętności czytania i pisania powinien wiedzieć, jakie różne zadania może wykonywać dziecko, aby mogło stopniowo przygotować się do zgłębienia tajników czytania i pisania, a później, by mogło coraz bardziej doskonalić te umiejętności. Jednocześnie znajomość celów, nawet tych bardziej odległych, które będą realizowane w następnych latach nauki szkolnej, pozwala na właściwe kierowanie działaniami dziecka, to znaczy na kształtowanie u niego właściwości stanowiących umiejętności wyższego rzędu⁷².

Przygotowanie do nauki czytania i pisania rozpoczyna się w przedszkolu już w grupie dzieci trzyletnich, a intensyfikacja następuje w grupie dzieci sześciolletnich, które przygotowuje się do podjęcia nauki w szkole. Jest niewątpliwie ogromne wyzwanie dla nauczyciela, który musi mieć świadomość, że pojawienie się pierwszych powodzeń lub niepowodzeń dziecka w tym czasie może mieć ogromny wpływ na jego dalszą karierę edukacyjną. Szczególną wartość ma sfera motywacyjna do uczenia się oraz związana z nią sfera emocjonalna. Dziecko przedszkolne jest niezwykle wyczulone na pojawiające się niepowodzenia. Trudno jest mu pogodzić się z faktem niespełnienia oczekiwań rodziców, nauczyciela. Powstałe negatywne emocje mają wielkie znaczenie dla dalszej edukacji dziecka i w dużym stopniu decydują o tym, czy dziecko podejmie trud nauki samemu, czy będzie potrzebowało ciągłego wsparcia ze strony dorosłych. Przyczyna tkwi, po pierwsze, w lękowym reagowaniu na negatywną ocenę ze strony nauczyciela. Po drugie, mogą pojawić się negatywna (często nieuświadomiona) postawa u nauczyciela, przyczyna niepowodzeń u wychowanka widzi, nie w swoich, nieskutecznych metodach pracy, ale w samym uczniu „Przyjmując taki punkt widzenia uważa, iż w przypadku dziecka z trudnościami w uczeniu się jego działania będą mało skuteczne. Wobec tego należy objąć oddziaływaniem przede wszystkim dzieci, co do których wcześniejsze postępowanie okazało się skuteczne, a dzieci z trudnościami skierować do zespołów wyrównawczych. Działa tu swoisty mechanizm błędnego koła. Negatywne postawy nauczyciela dotyczą często dzieci przejawiających trudności w nauce szkolnej - uniemożliwiają więc udzielanie im w porę niezbędnej pomocy w początkowym okresie powstawania tych trudności i to pomocy nie wymagającej eliminowania dzieci z zespołu. Z kolei dzieci odnoszące sukcesy (często miarą takiego sukcesu jest zgodność postępowania dziecka z oczekiwaniami nauczyciela) od początku nauki nauczyciel obejmuje swą troską i uwagą, co umożliwia im osiągnięcie dalszych sukcesów.

⁷² A. Brzezińska, 1987, *op. cit.*, s. 9.

Tymczasem to właśnie dzieci opanowujące z trudnością podstawy danej umiejętności wymagałyby szczególnie troskliwej pomocy nauczyciela”⁷³.

Mając na względzie powyższe konstatacje należałoby szczególnie uczulać osoby, które podejmują studia pedagogiczne z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na specyfikę pracy z małym dzieckiem. Świadomość ogromnej odpowiedzialności za wykształcenie elementarnych umiejętności, wśród których pojawia się czytanie, powinna przyświecać każdemu pedagogowi podczas codziennej pracy.

3.2. Przegląd stosowanych metod nabywania gotowości do nauki czytania

Metodą w nauce czytania możemy określić - za K. Kamińską- „pewien zespół teoretycznie uzasadnionych działań zmierzających tak w swoim założeniu, jak i praktycznie do zrealizowania określonego celu, którym jest opanowanie umiejętności czytania. W zależności od przebiegu procesu nauki czytania oraz oparcia jej na określonych prawidłowościach ze względu na czynnik fonetyczny, psychologiczny i fizjologiczny”⁷⁴.

Można przyjąć- za R. Więckowskim - następujące kryteria podziału:

- wartości fonetyczne języka – metody: alfabetyczna, fonetyczna, sylabowa, wyrazowa, zdaniowa,
- proces psychiczny uczestniczący w toku czytania – metody: syntetyczne, analityczne, analityczno-syntetyczne,
- udział organów zmysłowych w procesie czytania – metody: słuchowa, wzrokowa, kinetyczna⁷⁵.

W ostatnich latach, mówiąc o różnorodności metod nauki czytania, często zaleca się wybór tej jednej, skutecznej. Rodzi się pytanie: w jaki sposób nauczyciel przedszkolny ma zdecydować o tym, co jest najkorzystniejsze do osiągnięcia sukcesu przez dziecko na drodze poznawania świata liter? Zdarza się tak, że panuje tzw. moda na stosowanie określonej metody. Stwarza się reklamę na wybraną metodę, organizuje się szereg szkoleń, które mają na celu przekonać nauczycieli, że tylko takie podejście do nauczania czytania jest właściwe.

⁷³ A. Brzezińska, 1987, *op. cit.*, s. 10-11.

⁷⁴ K. Kamińska, *Nauka czytania w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1999, WSiP, s.4.

⁷⁵ Wszystkie kategorie podaję za: R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995, WSiP, s. 38.

Zdaniem autorki należy zachować daleko idącą ostrożność. Przede wszystkim należy dokonać diagnozy każdego dziecka, postarać się zindywidualizować system nauczania i opracować taktykę, która przyniesie maksymalne korzyści w pracy dydaktycznej.

3.2.1. Tradycyjne metody stosowane w nauce czytania

W obecnie stosowanej klasyfikacji w zakresie metod nauki czytania przyjmuje się następujące grupy:

- metody syntetyczne,
- metody analityczne,
- metody analityczno – syntetyczne,
- metody globalne.

Metody syntetyczne pojawiły się jako pierwsze wśród metod nauki czytania. „Służą przede wszystkim opanowaniu umiejętności czytania w aspekcie technicznym czyli osiągnięciu sprawności czytania. Ich istotą jest przechodzenie od elementu do całości. Elementem może być dźwięk lub znak graficzny (litera), a całością wyraz lub zdanie”⁷⁶.

Ze względu na podstawę syntezy wyróżniamy:

- metodę alfabetyczną określoną inaczej jako sylabizowanie. Metoda ta była stosowana już w starożytności. „Przez parę lat nauczyciel wyuczał dzieci na pamięć poszczególnych liter alfabetu. Gdy dzieci zapoznały się już z kształtem małych i wielkich liter oraz ich nazwami, przystępowały do czynności składania ich w sylaby. Z powstałych sylab tworzyły wyrazy, by następnie w toku sylabizowania rozpocząć powolne czytanie tekstu. Jednostką podstawową czytania w tej metodzie są nazwy liter zestawione w porządku alfabetycznym. Utrudnia to w znacznym stopniu przejście od rozpoznawania i nazywania liter do tworzenia sylab. Poznanie nazw poszczególnych liter w wyrazie bez właściwego ich dźwięku powodowało, że łączone ze sobą nazwy liter w wyrazie brzmiały odmiennie. [...] Trudności w składaniu liter wynikające z fonetycznej różnicy ich nazw i odpowiadających im dźwięków starano się zmniejszyć przez wymawianie spółgłosek stojących przed samogłoskami nie

⁷⁶ K. Kamińska, *op.cit.*, s. 46.

oddzielnie, ale łącznie z tymi samogłoskami. Podjęto również próbę ujednolicenia przydechu samogłoskowego u wszystkich spółgłosek i nazywanie litery, np. be, ce, de. Ułatwiło to składanie prostych sylab, ale zawodziło w przypadku zbitek spółgłoskowych. Wraz z udoskonaleniem się metody alfabetycznej zbliżano się powoli do fonetycznego artykułowania wszystkich spółgłosek przez krótkie i ciche wymawianie przydechu samogłosek kończących nazwy liter, a więc do metody fonetycznej”⁷⁷.

- Metoda fonetyczna datuje się już w wieku XVI. „Jej twórca, W. Ickelsamer, podkreślał znaczenie analizy fonetycznej wyrazu i naturalnego sposobu artykułowania jego poszczególnych elementów. Uważał, że naukę czytania należy rozpocząć od rozkładu wyrazu na dźwięki, czyli głoski, równocześnie wyjaśniając ich artykulację, a dopiero potem zapoznać dzieci ze znakami tych głosek, czyli literami, by wreszcie przystąpić do czytania wyrazów. Metoda fonetyczna rozwinęła się w dwóch kierunkach – analitycznym i syntetycznym. Niezależnie od kierunku, który przyjęto nauka czytania wiodła od poznania, w toku wymawiania samogłosek, później spółgłosek, a następnie ich odpowiedników literowych, do umiejętności czytania poprzez tworzenie sylab, a z nich wyrazów. Droga opanowywania umiejętności czytania prowadziła, podobnie jak w metodzie alfabetycznej, od elementu do całości”⁷⁸.
- Metoda sylabowa – zaczynała się od sylab samogłoskowych (a, e, i, o, u, y), a potem przechodziła do zgłosek złożonych z dźwięku spółgłoskowego i samogłoskowego, np.: ma, me, mi, mo, itp. „Nauka czytania przebiegała w kilku fazach: od poznania zgłosek samogłoskowych: a, e, i, o, u, y, poprzez głoski złożone z dźwięku spółgłoskowego i samogłoskowego, np.: ma, me, mi, mo, do poznania zgłosek, w których samogłoska wyprzedzała spółgłoskę: ul, om, am. W trakcie dalszej nauki następowało poznanie zgłosek, w których oprócz samogłosek występowała zbitka dwóch lub więcej spółgłosek, np. kra, brda. Opanowanie nauki czytania metodą sylabową kończyło nabycie umiejętności samorzutnego wyodrębniania ze zgłosek pojedynczych liter przez powtarzanie wyróżnionej litery w szeregu zgłosek typu: dar, dor, das. Na metodzie sylabowej zaciążył zarzut, że przedłuża okres mechanicznego składania wyrazów bez zrozumienia ich sensu, a w przypadku skomplikowanej

⁷⁷ J. Zborowski, *Początkowa nauka czytania*, Warszawa 1959, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 10, s. 15.

⁷⁸ K. Kamińska, *op. cit.*, s.47.

budowy zgłoskowej wyrazów niektórych języków nie nadaje się do ilustracji krótkich wyrazów jedno lub dwusylabowych”⁷⁹.

Przedstawiona powyżej metoda została zaniechana z powodu postawianych zarzutów. Krytycznie odniesiono się do sylabizowania oraz nieprawidłowego odczytywania spółgłosek.

Metody analityczne – to drugie z metod najczęściej stosowanych w nauce czytania. „Ich rodowód sięga XVI wieku. Eksponują one znaczeniową funkcję czytania, opierając się na rozumieniu czytanych tekstów. Metody te charakteryzuje prezentowane w nauce czytania jednostek językowych mających określone znaczenie, takich jak wyrazy, części zdania i zdania. Istotą metod analitycznych jest połączenie analizy słuchowej z analizą wzrokową. W ten sposób rozszerzają one i wzbogacają zakres nauki czytania. Natomiast nie pozwalają na odczytywanie nowych wyrazów lub zdań na podstawie uprzednio poznanych liter”⁸⁰.

Autorka wyróżnia dwie odmiany metod analitycznych:

- metodę wyrazową, która polega na wprowadzeniu jak największej liczby wyrazów, tak, aby na następnym etapie można było je wykorzystać do tworzenia zdań. „Naukę czytania rozpoczynano od zapoznania dziecka z określonym wyrazem lub wyrazami w połączeniu z ilustracją poprzez słuchanie jego brzmienia. Dopiero potem, gdy dziecko potrafiło już rozpoznawać wyrazy w tekście, odbywała się analiza słuchowo-wzrokowa na elementy składowe, literowo-zgłoskowe wyrazów”⁸¹.
„Dobór ilustracji stosowany w tej metodzie opiera się na kryterium fonetycznym czyli łatwości wymowy danego wyrazu oraz na kryterium graficznym czyli łatwości w kreśleniu liter, z których składa się dany wyraz”⁸².
- Metodę zdaniową - nową, oryginalną próbę ułatwienia nauki czytania. „Przyjmując za podstawę zdanie, wychodziła od zrozumienia tekstu lecz wymagała dodatkowego wysiłku w zidentyfikowaniu wyrazów jako elementów składowych danej części zdania. W tej odmianie metody analitycznej zdanie, w przeciwieństwie do wyrazu, stanowiło jednostkę językową tworzącą logiczną całość. Metoda zdaniowa rozwijała równoległe mowę i myślenie dziecka oraz wytwarzała u niego nawyki potrzebne do zrozumienia sensu czytanego tekstu. Wykorzystywała cykle zdań ilustrowanych

⁷⁹ *Ibidem*, s.48.

⁸⁰ *Ibidem*, s.48.

⁸¹ J. Zborowski, *op. cit.*, s.38.

⁸² R. Więckowski, *op. cit.*, s.16.

obrazkami, które nadawały się do inscenizacji, ale każde ze zdań musiało zawierać tylko jedną nową literę”⁸³.

Metody analityczne rozwinęły się w dwóch kierunkach, w wyniku czego powstała metoda globalnego czytania oraz metody analityczno- syntetyczne.

Metody analityczno-syntetyczne uważane są za najbardziej skuteczne z racji ich specyficznego powiązania. „Metody analityczno-syntetyczne zapewniają z jednej strony poznanie znaków graficznych języka pisanego, z drugiej – równoczesne rozumienie czytanego tekstu. Ich zaleta to odciążenie od zapamiętywania zbyt dużej liczby wyrazów oraz względna równowaga między technicznym aspektem czytania, typowym dla metod syntetycznych, a symptomatyczną dla metod analitycznych funkcją znaczeniową”⁸⁴.

W metodach analityczno-syntetycznych jednostką wyjściową jest wyraz lub zdanie. „Za pomocą analizy wzrokowej lub słuchowej następuje przejście od zdania do wyrazu lub od wyrazu do elementu jakim może być zgłoska, głoska, litera. Z wyrazów lub zdań najpierw słuchowo wyodrębnia się odpowiednie głoski, początkowo samogłoski, a później spółgłoski. Wzrokowo wydziela się odpowiednie zapisy graficzne głosek (litery). W ten sposób w wyrazach obok głosek już znanych pojawiają się głoski nowe, nie znane wcześniej. Pozwala to na tworzenie nowych wyrazów z poznanych wcześniej głosek. Z chwilą opanowania umiejętności analizy słuchowej i wzrokowej dokonuje się identyfikacja głoski – litery, czyli poprawne dekodowanie znak. Później następuje powrót do syntezy, która ułatwia zrozumienie treści poprzez rozszyfrowanie znaczenia wyrazów, a potem zdań. Poznanie nowej litery na podstawie zgłoski lub wyrazu powinno być powiązane z poznanymi już samogłoskami i spółgłoskami.

W zależności od tego, co przyjmuje się za podstawę nauki czytania, wyróżniamy dwie postacie metod analityczno-syntetycznych: zgłoskową i wyrazową. Kryterium podziału stanowi przedmiot analizy. W zgłoskowej metodzie analityczno-syntetycznej przyjmuje się, że samogłoski są słowotwórcze. Dlatego nauka czytania zaczyna się od zapoznania z samogłoskami poprzez dobór odpowiednich wyrazów. Następnie przechodzi się do zgłosek złożonych z dwóch lub więcej głosek. Po analizie występuje synteza czyli połączenie w pierwotną całość. Jeżeli przedmiotem analizy jest wyraz, wówczas mamy do czynienia z metodą analityczno-syntetyczną o charakterze wyrazowym. Podstawą dokonywanej analizy,

⁸³ K. Kamińska, *op. cit.*, s. 49.

⁸⁴ R. Więckowski, *op. cit.*, s.42.

a następnie syntezy jest wyraz zawierający poznawaną literę (znak graficzny) lub zgłoskę (słyszany dźwięk).

W literaturze przedmiotu spotyka się trzy odmiany metod analityczno-syntetycznych:

- metoda analityczno-syntetyczna o charakterze wzrokowym;
- metoda analityczno-syntetyczna o charakterze fonetycznym;
- metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym.

W każdej z tych metod podstawą analizy są tzw. wyrazy podstawowe, których dobór opiera się zazwyczaj na dwóch kryteriach: fonetycznym oraz graficznym:

- metoda analityczno-syntetyczna o charakterze wzrokowym opiera się na wyrazie, który jest postrzegany wzrokowo. Następnie z zapisu graficznego wyrazu zostaje wyodrębniony określony znak graficzny w postaci litery. Z kolei danej literze przyporządkowuje się odpowiadający jej obraz dźwiękowy. Wówczas poprzez łączenie wyodrębnionej litery z innymi literami dochodzi do odczytywania wyrazu. Przebieg nauki czytania charakteryzuje się przejściem od analizy wzrokowej poprzez analizę słuchową do syntezy.
- W metodzie analityczno-syntetycznej o charakterze fonetycznym podstawą analizy jest budowa dźwiękowa (fonetyczna) wyrazów. Poznanie struktury dźwiękowej wyrazu znacznie wyprzedza w czasie poznanie symboli graficznych. W początkowej fazie następuje rozpoznawanie słuchowe wyrazu, a dopiero potem wyodrębnienie w nim kolejnych głosek. Każdej głosce zostaje przyporządkowany kolorowy kartonik zamiast symbolu litery. Analiza i synteza jest dokonywana na coraz to innych wyrazach i towarzyszy jej budowanie schematu dźwiękowego poszczególnych wyrazów za pomocą kolorowych kartoników. Dopiero po pewnym czasie kolorowy schemat wyrazu jest stopniowo zastępowany symbolami literowymi.
- W metodzie analityczno-syntetycznej o charakterze funkcjonalnym naukę czytania opiera się na tzw. relacji funkcjonalnej czyli stosowaniu różnych metod adekwatnych, ale równocześnie wspierających poziom rozwoju różnych funkcji psychicznych. Wykorzystuje się więc metody analityczno-syntetyczne o charakterze wzrokowym oraz metody analityczno-syntetyczne o charakterze fonetycznym ze względu na udział funkcji wzrokowej i słuchowej w tym procesie nauki czytania⁸⁵. Wynika z tego, że

⁸⁵ K. Kamińska, *op.cit.*, s. 50.

podstawą jest nie tylko dźwiękowa ale także graficzna forma wyrazu. Analiza dokonuje się od wyrazu przez sylabę do litery lub głoski, a synteza odwrotnie.

Oznacza to, że w procesie nauki czytania równie ważne są funkcje słuchowe jak i wzrokowe. Podobne stanowisko zajmuje Maria Cackowska: „praca polega tu na przechodzeniu na drodze analizy słuchowej i wzrokowej od zdania do wyrazu: od wyrazu do elementu zgłoski lub głoski – litery. Następnie na drodze syntezy powraca się do punktu wyjścia, uwzględniając po drodze znaczenie danego wyrazu lub zdania. Analiza i synteza łączą w istotny sposób technikę czytania ze zrozumieniem czytanego tekstu. Akcentują różnicowanie liter, lekceważą jednak operacje dźwiękami, które są bardziej istotne w opanowaniu czytania. Powodują nadmierną koncentrację na poprawnym odczytywaniu wyrazów”⁸⁶.

Metody globalne obejmują naukę czytania, w której wyraz, część zdania lub zdanie poznaje się jako całościowy obraz graficzny. Kładzie się szczególny nacisk na znaczeniowy aspekt czytanego tekstu. „Wychodzi się od konkretnego pojęcia, zrozumiałego dla dziecka, budząc w ten sposób jego zainteresowanie znakiem, drukiem, książką. Pomija się poznawanie poszczególnych elementów i ich składania na rzecz rozpoznawania wyrazów na podstawie ich wyglądu ogólnego. Wyodrębnienie poszczególnych dźwięków i liter ma na celu utrwalenie wyrazu i podkreśleniu różnic pomiędzy poszczególnymi wyrazami, a nie badaniu ich struktury literowo-głoskowej”⁸⁷. Wpływa to oczywiście na lepsze rozumienie treści, z prostej przyczyny: podczas nauki unika się kładzenia szczególnego nacisku na formalną stronę czytania.

Krystyna Kamińska przytacza jeszcze jedno niezmiernie ważne stwierdzenie Jana Zborowskiego: „W metodach globalnych poznawanie i zapamiętywanie szeregu wyrazów jako pewnej zamkniętej całości przesuwają na okres późniejszy analizę elementów wyrazów czyli dźwięków i liter. Analiza to przede wszystkim uchwycenie różnic w poszczególnych wyrazach, a nie powolne poznawanie budowy literowo-głoskowej. Ten specyficzny przebieg analizy poprzez zestawienie, porównanie i wyszukiwanie powtarzających się elementów, a nie poprzez wyodrębnianie części składowych, prowadzi do poznania liter. Ekspozycja całych wyrazów lub zdań wiedzie z kolei do stopniowego powiększania pola czytania czyli obszaru, jaki osoba czytająca obejmuje wzrokiem. Następuje stopniowe przechodzenie od czytania po

⁸⁶ M. Cackowska, *op.cit.*, s. 36.

⁸⁷ J. Zborowski, *op.cit.* s. 45 .

literze do sylaby albo wyrazu. Opanowywanie umiejętności czytania wymaga ciągłego poszerzania tego pola. W związku z tym, w początkowej fazie, w obrębie czytanego tekstu zestawia się wyrazy o różnej liczbie liter lub o różnych układach graficznych. W ten sposób rozwija się postrzeganie obejmujące znaki graficzne w obrębie krótkich, a następnie coraz dłuższych wyrazów⁸⁸.

Powyższe metody znajdują coraz więcej zwolenników z prostej przyczyny: dziecko zyskuje poczucie samodzielnego czytania, a tym samym zostaje zachęcane do jeszcze bardziej wyłożonej pracy.

3.2.2. Alternatywne metody nauki czytania

W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie różnorodnymi koncepcjami nauczania czytania. Wybór należy do nauczyciela, dlatego warto kierować się stwierdzeniem Jana Zborowskiego, iż wszelkie działania związane z nauczaniem należy rozpatrywać w kontekście indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci. Poniżej kilka wiodących rozwiązań stosowanych w edukacji przedszkolnej. Ich nowatorstwo opiera się na eksperymentalnej adaptacji przyjętych założeń w powiązaniu z warunkami panującymi w społeczności przedszkolnej.

Zabawa w czytanie G. Domana

Glenn Doman – amerykański naukowiec przeprowadził w latach 1960-1970 badania kliniczne wśród dzieci z uszkodzonym mózgiem. Okazało się, że wprowadzona przez niego metoda czytania jest skuteczna nawet u pacjentów, którzy przeszli operacje na mózgu. Swoją metodę potraktował jako element dziecięcej zabawy, stąd pochodzi nazwa - zabawa w czytanie. Efektywność zyskuje się przy założeniu, że będą przestrzegane następujące zasady:

- bądź zawsze radosny;
- szanuj dziecko;
- ucz tylko wtedy, gdy ty i dziecko jesteście szczęśliwi;
- skończ zanim dziecko chciało skończyć;
- pokazuj materiały szybko;

⁸⁸ K. Kamińska, *op. cit.*, s. 52.

- często wprowadzaj nowe materiały;
- wykonuj program systematycznie;
- przygotowuj materiał starannie i z wyprzedzeniem⁸⁹.

Wszystkie materiały są opracowane na podstawie własnych doświadczeń oraz wskazówek zespołu specjalistów współpracujących z G. Domanem. Cechuje je prostota i łatwość przygotowania: białe kartoniki (10 cm x 10 cm) na których są zapisywane litery (wysokość liter danego słowa - 8 cm). Litery powinny być zapisane kolorem czerwonym. Zaleca się pisanie liter czcionką drukarską. Czytanie odbywa się w krótkich sesjach, które nie powinny przekraczać kilku sekund, a liczba jednorazowej prezentacji nie może przekroczyć 20 powtórzeń. Podczas codziennej zabawy z dzieckiem można wplatać powyższe sesje, dzięki czemu dziecko utrwala nowopoznane słowa. W czasie nauki czytania autor wymienia pięć, kolejno po sobie występujących etapów [...]:

- etap pierwszy – pojedyncze słowa;
- etap drugi – wyrażenia dwuwyrzowe;
- etap trzeci – proste zdania;
- etap czwarty – rozbudowanie zdania;
- etap piąty – książki.

Doman uważa, że czytanie bez liter pozwala uniknąć wielu stresów oraz eliminuje liczne niepowodzenia szkolne w następnych latach edukacji. Naukę alfabetu należy rozpocząć, w momencie, gdy dziecko umie już czytać. Wtedy bez trudu zrozumie występowanie pojedynczych liter, z których składa się alfabet.

Naturalna Nauka Języka

Program ten powstał w Nowej Zelandii z inicjatywy Wendy Pye, jednak „za twórcę naturalnej nauki języka jest uważany B. Cutting, jeden z członków zespołu pracującego nad programem naturalnego czytania w Nowej Zelandii. Naturalna Nauka Języka to nauka słuchania, mówienia, czytania i pisanie poprzez zabawę i twórcze działanie. Towarzyszy jej stale dziecięca aktywność twórcza. Podstawą nauki czytania w Naturalnej Nauce Języka jest wykorzystanie rozwoju procesów poznawczych dziecka, zwłaszcza spostrzegania i pamięci,

⁸⁹ Wszystkie kategorie podaję za: G. Doman, *Jak nauczyć małe dziecko czytać*, Bydgoszcz, Oficyna Wydawnicza EXCALIBUR, 1992, s. 24.

które pomagają w zapamiętywaniu wyrazów, zdań, a następnie w zrozumieniu czytanych treści. Dziecko w wieku przedszkolnym postrzega przedmioty globalnie. Tę cechę dziecięcych spostrzeżeń wykorzystano w ujmowaniu wyrazów jako całych jednostek językowych, by później przejść do ich elementów składowych. W Naturalnej Nauce Języka nie jest ważne opanowanie samej techniki czytania, lecz czytanie ze zrozumieniem, nawet najmniejszych fragmentów tekstu. Samodzielne przeczytanie całości, którą mogą stanowić wyraz, zdanie lub tekst, inspiruje dziecko do dalszych poszukiwań. Najważniejszą rzeczą jest pobudzenie dziecięcej ciekawości⁹⁰.

Metoda nowozelandzka wykorzystuje naturalną chęć dziecka do czytania, mówienia oraz kreślenia symboli graficznych. „Punktem wyjścia w nauce czytania i pisania jest cały tekst – krótki, prosty, ale zrozumiały – oraz jego atrakcyjny kontekst. Ilustracje ściśle związane z tekstem stanowią jego integralny, a zarazem istotny element. Opracowane i przygotowane specjalnie z myślą o Naturalnej Nauce Języka materiały książkowe, noszące wdzięczną nazwę „Słoneczna Biblioteka”, mają ułatwić dziecku samodzielne przedzieranie się przez tajniki nauki czytania. Każda książeczka z serii „Słonecznej Biblioteki” to zestaw trzech krótkich historyjek. Zazwyczaj pierwsza historyjka zawiera tekst o odpowiednio dobranych nowych strukturach językowych. Kolejne dwie służą utrwaleniu wcześniej poznanemu materiałowi. Istotą tych książek jest obraz, który powinien być zgodny z tekstem, ponieważ podstawa czytania jest skojarzenie obrazu z jego zapisem graficznym. Dziecko zainspirowane fabułą czytanego utworu dopowiada jego zakończenie w dowolnej formie, np. opowiada koniec historii słowami lub wypowiada się korzystając z różnorodnych technik plastycznych lub stosując jeszcze inne środki wyrazu. Czasami po prostu samo czyta dalszy ciąg opowieści zawarty w książce, by dowiedzieć się, jak naprawdę zakończyła się historia⁹¹. Elżbieta Czerwińska, autorka polskiej wersji metody, wymienia trzy główne założenia Naturalnej Nauki Języka:

- nabywanie przez dzieci kompetencji językowych (w tym umiejętności czytania i pisania);
- integrowanie treści edukacyjnych;
- pedagogiczne podejście sytuacyjne⁹².

Jak już wspomniano, w Naturalnej Nauce Języka dziecko przyswaja cały alfabet, włącznie z dwuznakami i zmiękczeniami. „Jest to system nastawiony na wspomaganie indywidualnego

⁹⁰ *Ibidem*, s. 75-76.

⁹¹ *Ibidem*, s. 77.

⁹² Wszystkie założenia podaję za: E. Czerwińska, M. Narożnik, *Słoneczna Biblioteka. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli przedszkoli*, Warszawa 1997, s. 7.

rozwoju dziecka, przy uwzględnieniu jego własnej inicjatywy. Z tego względu Naturalna Nauka Języka jest rozumiana nie tylko jako uczenie się języka, ale także jako edukacja poprzez język”⁹³. Dziecko jest inspirowane i prowokowane do współdecydowania o tempie własnego rozwoju. Nauczyciel stoi na stanowisku koordynatora procesu nauki czytania, a jednocześnie pełni rolę osoby wspierającej i motywującej. Ponadto przestrzega wszystkie zalecane etapy:

- zapoznanie dziecka z całością, która jest cały tekst, zdanie, wyraz;
- zapoznanie dziecka ze szczegółami: budową zdania, litery, znaków interpunkcyjnych;
- przechodzenie do budowania całości z wykorzystaniem zdobytej wiedzy.

W procesie nauki czytania i pisania występują równoległe następujące rodzaje czytania i pisania:

- czytanie wspólne,
- czytanie zespołowe,
- czytanie indywidualne – samodzielne,
- czytanie dzieciom,
- pisanie wspólne,
- pisanie samodzielne,
- pisanie dla dzieci⁹⁴.

Czytanie wspólne z dzieckiem ma doprowadzić do zrozumienia przez dziecko czytanego tekstu poprzez wzbudzenie zainteresowania zaproponowaną treścią, a także poznanie jej i zinternalizowanie.

Czytanie zespołowe z kolei ma na celu wzajemne inspirowanie uczestników zadania.

Czytanie samodzielne ma odbywać się w dowolnym czasie, w dowolnie wybranej sytuacji edukacyjnej, bez udziału osoby dorosłej.

Naturalna Nauka Języka wymaga specyficznego sposobu organizacji działań edukacyjnych na miarę potrzeb i możliwości każdego dziecka. Nie ma tu miejsca na „jednakową” pracę z całą populacją dzieci, ponieważ zgodnie z założeniami Naturalnej Nauki Języka dewizą przewodnią jest „wspomaganie ochoty do nauki oraz tworzenie

⁹³ E. Roszyńska, *W poszukiwaniu skutecznej metody nauki czytania*, [w] A. Jegier (red.) *Mały uczeń w szkole*, Gdańsk 2010, Wydawnictwo Harmonia, s. 75.

⁹⁴ Wszystkie etapy i rodzaje podaje za: K. Kamińska, *op. cit.*, s. 79.

i współtworzenie podstaw do wyłaniania się umiejętności pisania i czytania. Jest to jednak możliwe tylko w pracy indywidualnej lub w małych kilkusobowych zespołach”⁹⁵.

Metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym Ewy i Feliksa Przyłubskich

Metoda analityczno-syntetyczna Ewy i Feliksa Przyłubskich ma charakter funkcjonalny. „Powstała w wyniku powiązania różnych metod wykorzystujących różny poziom rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych. W ten sposób w procesie czytania bierze udział funkcja wzrokowa, słuchowa i kinestetyczno-ruchowa. Autorzy koncepcji wprowadzili też ogniwo pośrednie w postaci sylaby oraz pewne elementy metody globalnej. Dzięki temu w okresie przedliterowym dziecko poznaje całościowo określone wyrazy, wynikające z kontekstu oglądanej ilustracji. Później rozpoznaje te wyrazy wśród innych. Wprowadzenie elementu pośredniego, jakim jest sylaba, miało na celu rozszerzenie tzw. pola czytania. W związku z tym analiza przebiega od wyrazu, poprzez sylabę, do głoski, czyli jest to analiza: wyraz-sylaba-głoska, a w odniesieniu do syntezy - odwrotnie: głoska- sylaba- wyraz”⁹⁶.

W metodzie Przyłubskich, w edukacji przedszkolnej wprowadza się najpierw wyraz znany dziecku, a nie literę, która nie ma dla niego żadnego znaczenia. Zanim nastąpi poznanie liter autorzy zalecają wprowadzenie elementów nauki czytania metodą globalną. Taka taktyka pozwala na zapamiętywanie symboli graficznych wybranych wyrazów, a następnie czytanie ich całościowo. Dziecko rozpoznaje wybrane wyrazy poprzez spostrzeżone różnice w zapisie graficznym. W momencie, kiedy dziecko jest gotowe do podjęcia trudu czytania następuje przejście do zapoznania go z określoną liczbą liter, wprowadzenie do analizy i syntezy słuchowo-wzrokowej, co skutkuje zrozumieniem treści wybranego tekstu.

Wprowadzenie każdej nowej litery musi odbywać się według określonego schematu⁹⁷:

- omówienie odpowiednio dobranej ilustracji. Główny element obrazka nosi nazwę, która rozpoczyna się od głoski odpowiadającej wprowadzanej literze;
- zwrócenie uwagi na wyraz podstawowy, z którego następnie wydzielamy pierwszą głoskę, by później utożsamić ją z wprowadzaną literą;
- analiza i synteza słuchowa wyrazu podstawowego i wprowadzenie schematu i modelu;

⁹⁵ *Ibidem*, s. 81.

⁹⁶ K. Kamińska, *op. cit.*, s. 54.

⁹⁷ *Mam 6 lat, Przewodnik dla nauczyciela*. Praca zbiorowa, Warszawa 1988, WSiP, s. 31.

- wyodrębnienie z wyrazu podstawowego pierwszej głoski, a później poszukiwanie jej w innych wyrazach;
- prezentacja litery (wielkiej i małej). Analiza poszczególnych elementów litery;
- wycięcie nowej litery z alfabetu ruchomego;
- rozpoznawanie nowej litery wśród innych liter nie zawsze znanych dzieciom.

Powyższy schemat jest konsekwentnie powtarzany w momencie wprowadzania nowej litery. Nauka czytania przebiega stopniowo przechodząc od analizy i syntezy słuchowej do analizy słuchowo – wzrokowej.

Metoda barwno-dźwiękowa Heleny Metery

Metoda barwno-dźwiękowa datuje się w Polsce w latach siedemdziesiątych i początkowo była stosowana w wybranych szkołach w formie eksperymentu. „Helena Metera wydzieliła dwa okresy nauki czytania. Pierwszy, przedliterowy, w którym następuje poznanie dźwiękowej budowy wyrazów i drugi, przeznaczony na wprowadzenie zapisu graficznego poszczególnych dźwięków – liter – oraz właściwą naukę czytania”⁹⁸.

Czytanie przebiega według ściśle określonego schematu:

- poznawanie budowy dźwiękowej wyrazów – ćwiczenia mają prowadzić do opanowania słuchowej analizy i syntezy leksemów;
- poznawanie budowy graficzno - dźwiękowej wyrazów – dzieci poznają litery, ćwiczą analizę i syntezę wzrokowo – słuchową w oparciu o literowo – głoskowy obraz wyrazu;
- poznawanie budowy sylabowej wyrazów – kształtowanie poprzez ćwiczenia pojęcie sylaby wykorzystuje się pomocniczo w czytaniu; jest to tak zwane czytanie sylabowe;
- poznawanie zróżnicowanego zapisu niektórych głosek – tu uwrażliwia się dziecko na takie problemy ortograficzne, jak: podwójne ortogramy dla niektórych głosek, pisownię samogłosek nosowych, ubezdźwięcznienie spółgłosek, zmiękczenia;
- wyrabianie techniki czytania – proponowane ćwiczenia mają na celu pogłębienie znajomości budowy graficzno – dźwiękowej i sylabowej wyrazu oraz wyrobienie umiejętności różnicowania liter o podobnych kształtach i wyrazów o zbliżonej budowie;

⁹⁸ Schemat podają za: K. Kamińska, *op. cit.*, s. 57.

- wdrażanie do czytania ze zrozumieniem – rozumienie czytanych treści jest pogłębiane przez omawianie tekstów; w prezentowanej metodzie dbałość o czytanie ze zrozumieniem widoczna jest od początku nauki czytania⁹⁹.

Nauka czytania przebiega według ściśle określonego schematu. „Rozpoczyna się ją od poznania struktury dźwiękowej wyrazów poprzez wprowadzenie ich graficznego schematu.[...] Graficzny schemat budowy wyrazu musi zawierać zawsze tyle pól, ile jest głosek w wyrazie, stanowiąc jednocześnie podstawę do analizy. Schemat budowy dźwiękowej wyrazu to prostokąt podzielony na pola. Liczba pól odpowiada liczbie głosek zilustrowanego wyrazu *notes*¹⁰⁰:



Każdy prostokąt symbolizuje głoskę. Jej rodzaj jest oznaczony wybranym kolorem. Najpierw stosuje się jeden kolor nakrywek. Następnie stosuje się dwa odcienie czerwieni, w celu odróżnienia samogłosek nosowych od ustnych. Dwa odcienie koloru zielonego mają ułatwić rozróżnienie miękkich i twardych spółgłosek dźwięcznych. Niebieski kolor z kolei ma zaznaczyć różnice między spółgłoskami miękkimi i twardymi bezdźwięcznymi

„Dziecko, dokonując analizy słuchowej wyrazu, nazywa i określa rodzaj poznawanych głosek – ustala liczbę fonemów w danym wyrazie. Potem, przeprowadzając syntezę, układa schemat wyrazu, zapisując go za pomocą symboli – kolorowych nakrywek. Analiza i synteza słuchowa odpowiednich wyrazów prowadzi w konsekwencji do stopniowego zastępowania kolorowych nakrywek innym typem symboli – literami. W ten sposób dziecko opanowuje umiejętność czytania i rozumienia odczytywanych tekstów poprzez poznanie schematu, że każdej głosce odpowiada określony symbol literowy”¹⁰¹.

Fonetyczno-literowo-barwna metoda Bronisława Rocławskiego

W koncepcji Bronisława Rocławskiego podstawą do realizacji programu „glottdydaktyka” jest wiedza lingwistyczna nauczyciela w zakresie poznania języka w sferze fonetycznej, leksykalnej i syntaktycznej. Zdaniem B. Rocławskiego nie powinno się izolować czytania od pisania. Uważa on, że „ naukę czytania należy rozpocząć jak najwcześniej, już w momencie pojawienia się dziecka na świecie. Podstawą czytania jest, jak twierdzi autor

⁹⁹ Schemat podają za: H. Metera, *Przewodnik metodyczny do podręcznika „Nauczę się czytać”*, Warszawa 1976, s. 5.

¹⁰⁰ K. Kamińska, *op.cit.*, s. 59.

¹⁰¹ R. Więckowski, *Treści podstawowe w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły”, 1992/2.

prawidłowa komunikacja rodziców z niemowlęciem. Dlatego też należy jak najwcześniej ćwiczyć artykulację i sprawność języka”¹⁰². Później, w grupie dzieci trzyletnich. „należy wprowadzić ćwiczenia mające na celu przygotowanie do czytania i pisania. Będą to zadania rozwijające analizator słuchowy: składanie wyrazów z sylab, morfemów i logotomów oraz rozkładanie wyrazów na sylaby”¹⁰³.

W tej metodzie nie ma podręcznika, natomiast są zestawy zadań, zabaw i ćwiczeń, które mają na celu osiągnięcie prawidłowej sprawności artykulacyjnej, wykształcenie słuchu fonemowego oraz udoskonalenie analizy i syntezy wyrazów. Do osiągnięcia sukcesu w ostatniej z wymienionych czynności celu autor proponuje wykorzystanie specjalnych klocków LOGO. „Są to klocki, które zawierają cztery warianty każdej litery: wielką pisaną i drukowaną oraz małą pisaną i drukowaną. Odmienność tych klocków od innych polega na tym, że litery pisane są w liniaturze, a każdy klocek ma na dole zieloną podstawkę, dzięki której dziecko uczy się jak prawidłowo go postawić, co znacznie ułatwia wzrokowe przyswajanie kształtu litery. Pełnią one rolę alfabetu ruchomego, jednak przedstawiony na klockach alfabet różni się od alfabetu „tradycyjnego”. Koncepcja programu została oparta na 44 literowym alfabecie zawierającym zmiękczenia i dwuznaki. Autor włączył do niego nowe wieloznaki: „ni, si, zi, ci, dzi”, wprowadził również litery: „q, v, x”¹⁰⁴.

Już na początku wprowadza się cały alfabet w celu zapoznania dzieci z wszystkimi jego literami. Podczas codziennych zabaw, dzieci wielokrotnie wykorzystują klocki, wyszukują takie same litery i wychwytyują różnice między nimi. Dzięki temu, że dzieci poznają litery na tle całego alfabetu, o wiele rzadziej mylą się w rozpoznawaniu poszczególnych liter. Zdaniem autora czytanie wyrazów odbywa się „wstępną techniką, zwaną „ślizganiem się” z litery na literę”¹⁰⁵. W miarę postępów w procesie czytania „ślizganie się” przechodzi w płynne czytanie, po czym następuje ostatni etap, czyli umiejętność cichego czytania.

Glottodydaktyka to metoda, która daje ogromne możliwości uzyskania efektu płynnego czytania, przy założeniu, że nauczyciel stosuje indywidualne podejście do dziecka, dostosowując tempo pracy do jego potencjalnych możliwości intelektualnych.

¹⁰² E. Jaszczyszyn, *op. cit.*, s. 116.

¹⁰³ A. Jegier, *op. cit.*, s. 70.

¹⁰⁴ E. Jaszczyszyn, *op. cit.*, s. 117.

¹⁰⁵ K. Kamińska, *op. cit.*, s. 66.

Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz

Metoda Dobrego Startu jest polską odmianą francuskiej metody „Bon Depart”. Metoda ta jest przeznaczona dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym. „Autorka adaptacji, Marta Bogdanowicz, wprowadziła szereg zmian oraz wzbogaciła metodę o wiele nowych elementów. Odeszła od obcojęzycznego nazewnictwa, zostawiając jedynie ogólną ideę, niektóre techniki i kilka wzorów graficznych”¹⁰⁶. „W opracowanej przez siebie wersji przetworzyła strukturę zajęć na wprowadzające, właściwe i końcowe. Zmieniła też formę i przebieg ćwiczeń (ruchowe, ruchowo-słuchowe, ruchowo -słuchowo-wzrokowe), a także uzupełniła zestaw piosenek i wzorów. W polskiej adaptacji metody podstawą jest usprawnienie analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego”¹⁰⁷.

Istnieją trzy polskie warianty Metody Dobrego Startu:

- „Piosenki do rysowania”;
- „Piosenki i znaki”;
- „Piosenki na literki”¹⁰⁸.

„Piosenki do rysowania” to cykl ćwiczeń skierowany do dzieci najmłodszych i jest prowadzony przez cały okres pobytu dziecka w przedszkolu.

„Piosenki i znaki” - jest przeznaczony dla dzieci w wieku 5-10 lat i ma na celu przygotowanie do nauki czytania i pisanania.

„Piosenki na literki”- ostatni wariant ułatwiający naukę czytania i pisanania, wprowadza naukę liter alfabetu poprzez zaangażowanie wszystkich kanałów polisensorycznych.

Wypracowano całościową strukturę zajęć, w której wszystkie warianty nawzajem się uzupełniają:

- zajęcia wprowadzające;
- zajęcia właściwe (ćwiczenia ruchowe, ruchowo-słuchowe, ruchowo-słuchowo-wzrokowe);
- zajęcia końcowe.

Zajęcia wprowadzające mają usprawniać koncentrację uwagi, orientację w schemacie ciała oraz rozwijać kompetencje językowe. „Zajęcia właściwe to zestaw ćwiczeń o charakterze usprawniającym i relaksacyjnym. Nawiązują one przeważnie do treści piosenki stanowiącej ośnowę zajęć [...]. Ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe stymulują najbardziej wszechstronny rozwój dziecka.[...] Ostatni element w strukturze zajęć to zajęcia

¹⁰⁶ U. Leciej, *O metodzie dobrego startu*, Wychowanie w Przedszkolu, 6/1995.

¹⁰⁷ K. Kamińska, *op. cit.*, s. 67.

¹⁰⁸ Wszystkie warianty podają za: M. Bogdanowicz, *Metoda dobrego startu*, Warszawa 1989, WSiP, s. 13.

końcowe, które mają charakter ćwiczeń wokarno-rytmicznych i relaksują zmęczone intensywnymi ćwiczeniami dziecko”¹⁰⁹.

Symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania Jadwigi Cieszyńskiej

Metoda symultaniczno-sekwencyjna została opracowana przez Jadwigę Cieszyńską, na podstawie najnowszych badań neurobiologicznych oraz doświadczeń zawodowych autorki. W pracy tą metodą wykorzystuje się wiedzę o zdolnościach obu półkul mózgowych.

Zdaniem J. Cieszyńskiej „podział zadań między lewą a prawą półkulę wynika w znacznym stopniu z odmiennego sposobu pracy i organizacji otrzymywanych bodźców. Charakterystyka tego podziału przedstawia się w następujący sposób:

Funkcje lewej półkuli mózgu:

- pracuje w sposób analityczny i relacyjny, np. porównuje litery i „zauważa” obecność znaków diakrytycznych, charakterystycznych elementów (kresek, „ogonków” itp.), układa informacje w sposób sekwencyjny, element po elemencie;
- jest odpowiedzialna za odbiór czasu (związany jest z nią tzw. „zegar wewnętrzny”);
- identyfikując bodźce, kieruje się związkami logicznymi;
- kieruje pamięcią dotyczącą ogólnej wiedzy o świecie;
- przetwarza bodźce znane;
- organizuje informacje w sposób sekwencyjny, np. układa kolejność głosek w wyrazach;
- dokonuje porównywania bodźców poprzez ujęcie relacji między nimi;
- ukierunkowuje uwagę”¹¹⁰.

Prawa półkula przede wszystkim:

- pracuje w sposób globalny, całościowy, porównuje całościowe „obrazy bodźców”;
- przetwarza bodźce nowe;
- rozpoznając, kieruje się podobieństwem fizycznym „całego” bodźca, a nie jego elementów (stąd wyrazy lala i lata może uznawać za identyczne);
- jest odpowiedzialna za analizę bodźców przestrzennych, w tym także za rozpoznawanie twarzy;
- przetwarza i przechowuje informacje matematyczne i muzyczne;

¹⁰⁹ K. Kamińska, *op. cit.*, s. 68-69.

¹¹⁰ J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków 2012, Wydawnictwo Edukacyjne, s. 34.

- rozpoznaje figury geometryczne;
- rozpoznaje podstawowe cechy bodźca - kontur, barwa, jasność;
- przetwarza informacje związane z emocjami - odczytuje znaczenie mimiki, kieruje reakcjami mimicznymi wyrażającymi emocje, rozpoznaje gesty związane z emocjami, pozwala rozumieć emocjonalne zachowania społeczne (np. nagłe ściszenie lub podniesienie głosu)¹¹¹.

Coraz liczniejsze badania naukowe dowodzą, że sprawne funkcjonowanie poznawcze człowieka zależne jest od integracji bodźców analizowanych w obu półkulach. W teorii podstawy metody symultaniczno sekwencyjnej wczesnej nauki czytania opiera się na:

- wynikach badań neuropsychologicznych, dotyczących intermodalnych powiązań, budowanych podczas przetwarzania bodźców wzrokowych i słuchowych;
- wynikach neuroobrazowania mózgu, potwierdzających plastyczność między modalną w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym;
- wiedzy na temat sposobu uczenia się;
- badaniach neurofizjologicznych potwierdzających, iż sylaba, a nie fonem, jest najmniejszą jednostką percepcyjną;
- wiedzy na temat funkcji symultanicznych (prawopółkulowych) i sekwencyjnych (lewopółkulowych) oraz kształtowania się struktur umożliwiających przesyłanie informacji między półkulami mózgu (spoidło wielkie, istmus);
- istnieniu przewagi prawego ucha dla odbioru mowy dziecka, z wyjątkiem samogłosek;
- powtarzaniu sekwencji rozwoju mowy dziecka (od samogłosek, sylab, przez wyrażenia dźwiękonaśladowcze, do wyrazów i zdań);
- naśladowaniu trzech etapów nabywania systemu językowego: powtarzania, rozumienia, nazywania (samodzielnego czytania);
- pobudzaniu „zwierciadlanych neuronów”;
- powtórzeniu w konstrukcji etapów nauki czytania stadiów rozwoju pisma w dziejach ludzkości (od całości, poprzez zapis sylabiczny, do alfabetycznego)¹¹².

¹¹¹ Wszystkie kategorie podaję za: J. Cieszyńska, M. Korendo (za J. Cieszyńską), *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia*, Kraków 2007, Wydawnictwo Edukacyjne, s. 271.

¹¹² Wszystkie kategorie podaję za: J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych, Metoda Krakowska*, Kraków 2011, Omega Stage System - Jędrzej Cieszyński, s. 238.

Nauka czytania metodą J. Cieszyńskiej przebiega w V etapach:

- I – od samogłosek prymarnych do sylaby otwartej;
- II – od sylaby otwartej do pierwszych wyrazów;
- III – czytanie sylab zamkniętych;
- IV – czytanie nowych sylab otwartych i zamkniętych;
- V – samodzielne czytanie tekstów¹¹³.

Etap I od samogłosek prymarnych do sylaby otwartej

Naukę czytania rozpoczyna się od poznania liter wszystkich samogłosek ustnych. „W taki sposób powraca się do prymarnych artykulacji niemowlęcia. Nauka rozpoznawania samogłosek ustnych jest przede wszystkim oparta o prawopółkulowy, symultaniczny sposób przetwarzania informacji, który polega na całościowym ujmowaniu obrazu graficznego i rozpoznawania liter przez podobieństwo. Naukę czytania samogłosek realizujemy w trzech etapach: powtarzanie, rozumienie i samodzielne nazywanie. Na pierwszym etapie zadaniem dziecka jest powtarzanie głosek, odczytywanych przez terapeutę. Terapeuta zwraca dziecku uwagę na sposób ustawienia ust podczas wymawiania samogłosek, które ma ułatwić zapamiętanie, jaki dźwięk jest przyporządkowany obrazom graficznym (literom). Drugim etapem jest rozumienie realizowane poprzez wskazywanie lub podawanie odczytywanych przez dorosłego samogłosek. Trzecim etapem jest samodzielne nazywanie czyli samodzielne czytanie samogłosek, poprzez odczytywanie jej na przedstawionej ilustracji. Gdy dziecko opanuje te trzy etapy zostają wprowadzone sekwencje samogłosek niezbędne do właściwego dla języka linearnego uporządkowania, co jest bardzo ważnym etapem stopniowego przechodzenia od całościowego (globalnego, symultanicznego) czytania prawopółkulowego do sekwencyjnego (analitycznego) czytania lewopółkulowego”¹¹⁴. Ważne jest by zacząć od nauki samogłosek prymarnych (a, u, i) i dopiero po ich opanowaniu wprowadzać kolejne (o, e, y).

W nauce czytania istotna jest nauka globalnego rozpoznawania i odczytywania wyrażeń dźwiękonaśladowczych, ponieważ pojawiają się one w rozwoju dziecka przed ukończeniem pierwszego roku życia i są zbudowane z sylab otwartych. Warto wykorzystać wyrażenia dźwiękonaśladowcze jako późniejszego etapu czytania wyrazów. Praca nad opanowaniem umiejętności odczytywania wyrażeń dźwiękonaśladowczych opiera się na etapach:

¹¹³ Wszystkie etapy podają za: J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja ...*, op. cit., s. 312.

¹¹⁴ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja ...*, op. cit., s. 312-313.

powtarzania, rozumienia i samodzielnego nazywania. Globalne zapamiętywanie jest jednocześnie ćwiczeniem pamięci symultanicznej.

Etap II – od sylaby otwartej do pierwszego wyrazu

„Metoda uczenia umiejętności odczytywania sylab otwartych jest oparta na zasadzie powtarzania, rozumienia i samodzielnego nazywania. Wprowadzanie sylab zgodne jest z zasadą rozwojową. Jak zauważa J. Cieszyńska „czytanie sylab wymaga sekwencyjnego, lewopółkulowego przetwarzania informacji. Jest czytaniem abstrakcyjnych, liniowo uporządkowanych dźwięków mowy. Istotne jest tu bowiem ujęcie relacji między zmieniającymi się samogłoskami a stałym elementem, jakim jest znak spółgłoski w każdym zestawie (paradygmacie). Kontrolowanie kierunku czytania od lewej do prawej jest możliwe dzięki pracy struktur prawej, „przestrzennej” półkuli mózgu, natomiast zachowanie sekwencji (wzajemnego następstwa liter) dzięki pracy półkuli lewej”¹¹⁵. „Rozpoznawaniu i czytaniu sylab w kolejnych paradygmatach (zestawach) towarzyszy nauka globalnego rozpoznawania wyrazów. W ten sposób prowadzona jest stymulacja lewo- i prawopółkulowa”¹¹⁶.

Etap III – czytanie sylab zamkniętych

Na tym etapie należy wprowadzać sylaby zamknięte w oparciu o powtarzanie, wskazywanie i samodzielne nazywanie. Wprowadza się opozycje sylabowe (sylaba otwarta, sylaba zamknięta), aby uzmysłwić dziecku zmianę miejsca samogłosek. „Wszystkie sylaby zamknięte utworzą nowy zbiór, służący do zautomatyzowania czynności czytania sylabami. Osiągnięcie takiej sprawności jest warunkiem rozpoczęcia ćwiczeń czytania pseudowyrazów, zbudowanych z dwóch zamkniętych sylab”¹¹⁷.

Etap IV – czytanie nowych sylab otwartych i zamkniętych

Na tym etapie, podobnie jak na wcześniejszych obowiązuje zasada powtarzania, rozumienia i samodzielnego czytania sylab otwartych a potem zamkniętych. „Następnie konstruowane są zestawy składające się z samogłoski i sylaby otwartej, potem z dwóch sylab otwartych, aż wreszcie z dwóch sylab zamkniętych. Kolejnym etapem jest zaznajomienie dziecka z zapisem sylab zbudowanych według schematu: spółgłoska, samogłoska, spółgłoska. Po opanowaniu umiejętności odczytywania wyrazów jednosylabowych, wprowadza się spółgłoski miękkie”¹¹⁸.

¹¹⁵ J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*, Kraków 2012, Wydawnictwo Edukacyjne, s. 64.

¹¹⁶ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, op. cit., s. 317.

¹¹⁷ J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku*, Kraków 2005, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 91.

¹¹⁸ *Ibidem*, s. 91-93.

Etap V – samodzielne czytanie tekstów

Jest to ostatni etap w nauce czytania metoda sylabową, w którym to dziecko samodzielnie odczytuje teksty.

Odimienna metoda nauki czytania Ireny Majchrzak

Metoda ta przewidziana jest na wczesne opanowanie umiejętności czytania z pełnym zrozumieniem tekstu. Naukę czytania zaczyna się od imienia dziecka, słowem o szczególnym znaczeniu dla niego, niejako symbolu tożsamości.

Program odimienny oparty jest na założeniach pedagogiki konstruktywistycznej. Poprzez odpowiednio skonstruowane gry i zabawy dziecko odkrywa niuanse alfabetycznego szyfru, kojarzy, że w jego mowie pojawiają się nie tylko wyrazy i zdania, ale również sylaby i głoski. „W powszechnie stosowanej praktyce oświatowej, od przedszkola poczynając, w procesie nauczania trzeba przestrzegać ściśle zaprogramowanego porządku chronologicznego. Zgodnie z tym harmonogramem dawkuje się informacje i ocenia wyniki dziecka. Zapewnia to wychowawcom poczucie bezpieczeństwa; wiadomo, czego można od wychowanka wymagać danego dnia, danego tygodnia czy miesiąca. W proponowanej przeze mnie metodzie również istnieje porządek, panują ustalone reguły. Ale jest to porządek równoczesności - porządek synchroniczny - w miejsce chronologicznego. Stosuję zasadę koła zamiast zasady linii. Wyobraźmy sobie koło, a w środku dziecko, dziecięcy wzrok i umysł. Okrąg tworzą zapisy imion wywieszone na ścianach. To nie nauczyciel, lecz umysł ucznia zadecyduje, które z tych słów lub jego składników zostanie w danym momencie oświetlone światłem jego uwagi”¹¹⁹.

¹¹⁹ I. Majchrzak, *Nazywanie świata*, Kielce 2004, MAC, s.57.



Odimienna metoda nauki czytania przebiega według określonych etapów:

- „inicjacja”, czyli uroczysty akt zapisania imienia każdego dziecka. Powstaje wizytówka z imieniem, która wprowadza dziecko w świat pisma. Zostaje wykorzystana podczas różnorodnych zabaw; umieszcza się ją na tablicy, krzeselku, półeczce indywidualnej;
- „ściana pełna liter”- to etap polegający na zawieszeniu, na ścianie w sali przedszkolnej, alfabetu oraz wizytówek dzieci. Co rano dziecko zaznacza swoją obecność poprzez ustawienie się pod swoim imieniem. Abecadło z kolei prezentowane jest w ten sposób, że każdą literę prezentuje się tylko raz;
- „targ liter” to czas różnorodnych gier i zabaw, podczas których dzieci wykorzystują litery, sylaby, wyrazy. Efektem jest ułożenie nowych słów, które mogą powstać przy współudziale wszystkich uczestników zabawy;
- „nazywanie świata” czyli etykietowanie przedmiotów w sali przedszkolnej. Dziecko rozumie, że każda rzecz ma swoją nazwę i można ją zapisać. Wprowadzenie nazw rozpoczyna się od wyrazów najprostszych i w formie rzeczownika. W kolejnych etapach przechodzi się do wyrażen dwuwyrazowych.

„Zdaniem Ireny Majchrzak w nauce czytania ważne jest stopniowanie poziomu trudności wykonywanych przez dzieci ćwiczeń. Istotne jest również odczuwanie przez dziecko uczucia radości, wynikające z rozumienia pisma”¹²⁰.

Absolutnie nie należy „popędzać” dziecka do zdobycia tej trudnej umiejętności. Nauczyciel nie powinien ani mierzyć, ani poddawać ocenie tempo pracy swojego wychowanka. Najważniejsze, że zachęci ucznia, podda mu różne propozycje, skłoni go do wzmożonej pracy. „Ściana pełna liter jest niczym szwedzki stół, zawsze nakryty - a uczeń, jak biesiadnik, bierze sobie z tego stołu, co chce i ile może. Trzeba tylko poczekać, aż proces myślowy zostanie zakończony - i okaże się, że dziecko umie czytać”¹²¹.

Sojusz metod Ewy Arciszewskiej

Metoda ta jest raczej programem powstałym z połączenia istniejących już metod.

„Sojusz metod” jest realizowany w etapach:

Etap pierwszy: czynne czytanie globalne – wykorzystujące imiona i inne wyrazy (inicjacja, zabawy, ruchowe i stolikowe) oraz metody anglojęzyczne (czynne czytanie globalne z manipulowaniem napisami).

Etap pierwszy i drugi: czytanie zróżnicowane polegające na wprowadzeniu technik C. Freineta (fiszki autokreatywne) jako służące czytaniu globalnemu zdaniowemu i wyrazowe z czytaniem analityczno-syntetycznym, głównie w indywidualnym toku działalności dzieci. Etap wprowadzany jest w sposób zbliżony do propozycji H. Semenowicz.

Etap drugi: czytanie analityczno-syntetyczne inspirowane pedagogiką montessoriańską, modelem I. Majchrzak i całościowymi metodami anglojęzycznymi (naturalną nauką języka i książeczkami z serii „Słoneczna Biblioteka”)¹²².

Dzieciom prezentuje się alfabet, ale nie narzuca się jego nauki. Poprzez zabawy dziecko samodzielnie odkrywa powiązania pomiędzy literą a głoską. Każdy wychowanek wybiera sobie tekst do czytania zgodnie z własnymi potrzebami i chęciami.

¹²⁰ E. Jaszczyżyn, *op. cit.*, s. 130.

¹²¹ I. Majchrzak, *op.cit.*, s.93.

¹²² E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 105.

Podsumowując rozważania na temat metod nauki czytania należy zaakcentować, że to nie dzieci mają się dostosować do wybranego przez nauczyciela modelu, ale prowadzący ma obowiązek wziąć pod uwagę możliwości i potrzeby swoich wychowanków. Dzieci chcą zdobywać wiedzę, a ich mózg – jak już wcześniej wspomniano- jest stworzony do tego, aby się uczyć. Także, a nawet przede wszystkim, czytania.

3.3. Rola nauczyciela w nabywaniu umiejętności czytania

O potrzebie edukacji nastawionej na wszechstronny rozwój dziecka wiadomo już od dziesięcioleci. Zgodnie z założeniami pedagogiki humanistycznej w centrum wszelkich działań edukacyjnych umiejscawia się dziecko. „Nauczyciel wspierający wzrastanie dziecka nie tyle kieruje jego rozwojem, ile w nim uczestniczy, skupia się nie tylko na zdolnościach intelektualnych dzieci i opanowywaniu przez nie wiedzy, ale przede wszystkim na odkrywaniu i pobudzaniu ich naturalnych uzdolnień i predyspozycji. Spostrzeżenia te są istotne w organizowaniu procesu nauki czytania”¹²³. To nauczyciel wg Ewy Arciszewskiej dostrzega „ostatecznego twórcę i realizatora jednostkowych, niepowtarzalnych programów kształcenia w przedszkolu, innowatora w zakresie doboru skutecznych metod pracy. Jego wiedza, styl pracy, krytyczne i twórcze podejście do procesu nauczania – uczenia się czytania, to niezwykle ważne czynniki wspierające dziecko w tym procesie”¹²⁴. Nabycie tej niewątpliwie trudnej umiejętności wiąże się z tworzeniem odpowiednich warunków do prawidłowego rozwoju dziecka, zgodnego z jego indywidualnym tempem. „Tworzenie takich sytuacji, w których dziecko będzie samodzielnie podejmowało trud nauki czytania poprzez pokonywanie trudności z tym związanych, staje się warunkiem koniecznym. Nauczyciel powinien nie tyle uczyć, ile raczej pomagać dziecku w samodzielnym poszukiwaniu i zdobywaniu przez nie wiedzy, uczyć dziecko „uczenia się”. H. Gardner zauważa, że nauczyciele myślą o umyśle jak o magazynie, który należy zapełnić, tymczasem powinni o nim myśleć jak o instrumencie, którego należy używać”¹²⁵. Nauczyciel ma być inicjatorem wszelkich działań edukacyjnych, przyjmując jednocześnie otwartą postawę wobec pomysłów dziecka. „Samodzielne pokonywanie trudności, dochodzenie do osiągnięć daje dziecku ogromną satysfakcję, wiarę we własne możliwości sprawcze. Jest motorem, motywacją do podejmowania kolejnych wysiłków – to łańcuch pozytywnego wzmocnienia. Wiedza gotowa, niejako narzucana przez nauczyciela, budzi opory, uczy dziecko bierności, podporządkowania się wymogom nauczyciela – słowem uczenia się dla innych, nie dla siebie, co najczęściej ma dzisiaj miejsce w szkole. Zatem nauczyciel powinien poszukiwać nowoczesnych, alternatywnych, aktywnych metod uczenia – również czytania, które wpisują się w te

¹²³ L. Wygrabek, *Alternatywne metody nauki czytania u dzieci w wieku przedszkolnym*, [w] Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Pedagogika 9/2014, Sosnowiec 2014, s. 128.

¹²⁴ E. Arciszewska, *op. cit.*, s. 238.

¹²⁵ I. Wygrabek, *op. cit.*, s. 128.

tendencje”¹²⁶. Joanna Nowak dodaje: „Obserwując dziecko w pierwszych latach jego życia, można zauważyć, że przyjmuje ono intuicyjnie pewną strategię gromadzenia doświadczeń, która polega na nabywaniu wiedzy i umiejętności według własnego planu, który wyznaczają indywidualne potrzeby, możliwości oraz zainteresowania. Owa strategia uczenia spontanicznego, stopniowo ewaluuje w kierunku uczenia spontaniczno-reaktywnego. Jego osią pozostaje naturalna ciekawość dziecka w poznawaniu świata, jednakże w obszar aktywności wychowanka wchodzi osoba dorosła, która włącza się w jego linię działania lub zachęca je do podjęcia wspólnych działań. Dzięki temu nastawienie dziecka do procesu uczenia opiera się na fundamencie własnych potrzeb, a nie na przymusie”¹²⁷.

Myślą przewodnią każdego pedagoga powinna być idea L. S Wygotskiego, który podkreśla znaczenie tzw. „strefy najbliższego rozwoju”. Irena Adamek przytacza pojęcie SNR, w kontekście kompetencji nauczyciela jako osoby posiadającej większą wiedzę i umiejętności. Poniższy schemat ilustruje tę zależność:

STREFA NAJBLIŻSZEGO ROZWOJU (SNR)

..... →

pośrednik

(A) aktualne możliwości

(B) potencjalne możliwości

opr. I. Adamek , *Myślenie o „uczeniu uczenia”*

„W ideę SNR wpisuje się użyteczne w edukacji dzieci pojęcie „rusztowania”. Opisuje ono proces przejścia dziecka od pomocy nauczyciela w jego działaniu do samodzielności”¹²⁸. Znalezienie odpowiedzi na pytanie: „jeżeli dziecko może działać na wysokim poziomie wyłącznie z pomocą, to jak można pomoc dziecku działać na tym samym poziomie samodzielnie?”¹²⁹ staje się główną kwestią w procesie nauczania. „Rusztowanie” czyni wysiłek osoby uczącej się łatwiejszym pod warunkiem dostarczenia maksymalnej ilości pomocy na etapie początkowym i wycofywanie pomocy w miarę, jak opanowanie danego

¹²⁶ *Ibidem*, s. 128.

¹²⁷ J. Nowak, *O nauczycielu przedszkola w świetle teorii i praktyki pedagogicznej*, [w]: B. Kasaáčová, M. Cabanová,(red.), *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica 2009, PF UMB, s.157.

¹²⁸ E. Jaszczyszyn, *op.cit.*, s. 65.

¹²⁹ E. Bodrava, D.J. Leong , *Tools of the Mind: A case study of implementing the Vygotski an approach in American Early Childhood and Primary Classrooms*, UNESCO: International Bureau of Education, Geneva 2001, p. 11.

materiału u dziecka rośnie. Wspierać dziecko można poprzez m.in.: a) pokazanie dziecku, jak należy rozwiązywać zadanie, a dalej obserwować czy naśladowując wzor potrafią je rozwiązać, b) rozpoczęcie i rozwiązywanie zadania do pewnego momentu, przerwanie rozwiązywania i poproszenie dziecka o dokończenie, c) rozwiązywanie zadania we współpracy z innym dzieckiem (bardziej rozwiniętym intelektualnie), d) pokazanie przez dorosłego zasadę rozwiązywania poprzez podzielenie zadania na części, stawianie pytań naprowadzających, ale tak, aby dziecko rozumiało ideę, a nie bezmyślnie naśladowało czynności”¹³⁰.

Często przytaczana teoria J. Brunera i J. Piageta znajduje ogromne uzasadnienie: „J. Bruner [...] dodaje, że rolą nauczyciela jest pomoc w wykorzystaniu narzędzi kulturowych do tworzenia własnego umysłu i realnych konstrukcji rzeczywistości. Kultura dostarcza swoistej „skrzynki z narzędziami”, dzięki której kształtujemy umysł, konstruujemy obraz świata i samego siebie. Podobnie jak Piaget, twierdzi on, że dzieci budują swoją własną wiedzę, a nie odtwarzają biernie wiedzy im przekazywanej”¹³¹. Irena Adamek dodaje: „warto w przygotowywaniu nauczycieli do zawodu, szczególnie do pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, zadbać o zapoznanie z wieloma sposobami podstaw nauki czytania i pisanie w sposób praktyczny, z akcentem na uwzględnienie indywidualnych możliwości dziecka. Uczący musi mieć pełną świadomość tego, że dalsze powodzenie ucznia w szkole zależy od poziomu nabycia tych umiejętności we wczesnej edukacji, która rozpoczyna się już w przedszkolu”¹³².

Motorem tych wszystkich działań jest właściwie przygotowany nauczyciel, który zachęca, podpowiada, proponuje, ale również obserwuje i koryguje nieprawidłowości. „Stymulować rozwój języka dziecka w wieku przedszkolnym można na wiele sposobów i nauczyciele niewątpliwie czynią to w swej codziennej pracy. Ważne, by prócz tego dostrzegali potrzebę takich działań, które będą zapobiegały powstawaniu nieprawidłowości w przebiegu tego rozwoju. Ich podstawą jest nie tylko wiedza o prawidłach rozwoju mowy i języka dziecka w wieku przedszkolnym oraz umiejętności wspierania tego rozwoju, ale również wnikliwa obserwacja dziecka i intuicyjna czujność”¹³³. Bo, jak zauważa

¹³⁰ K. Baranowicz, *Program kształcenia – próba wyjścia poza schematy*, Łódź 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 55-56.

¹³¹ I. Adamek, *op.cit.*, s. 85.

¹³² I. Adamek, *Czytanie i pisanie w edukacji elementarnej – kontekst rozwojowy*, Kielce 2009, Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego tom 18, s. 117.

¹³³ B. Kurowska, *Zapobieganie nieprawidłowościom w rozwoju języka u dziecka w wieku przedszkolnym*, [w] J. Bałachowicz, Z. Zbróg (red), *Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka*, Kraków 2011, Wydawnictwo LIBRON, s. 109.

D. Waloszek, bycie nauczycielem przedszkola „znaczy tyle, co współtworzenie fundamentów powodzenia w życiu, co otwieranie szans na pomyślność i satysfakcję”¹³⁴.

Niestety, nie zawsze pamięta się, o tym, aby różnicować stopień trudności zgodnie z możliwościami dziecka. Jest to szczególnie widoczne podczas sytuacji ściśle zaplanowanych przez nauczyciela, dla całej grupy. Danuta Waloszek¹³⁵ sugeruje, aby dziecku nie narzucać z góry tego, co będzie robiło w przedszkolu, w jakim wymiarze, przy jakim zaangażowaniu. Stąd zaproponowane przez Lucynę Wygrabek rekomendacje dla nauczycieli wychowania przedszkolnego stają się niezwykle słuszne:

- „w przedszkolu powinna odbywać się nauka czytania, jednakże dostosowana do predyspozycji dziecka – bez negatywnej oceny, rozliczania z umiejętności, stawiania wymagań, ale zgodnie z zainteresowaniami, możliwościami, potrzebami dziecka, w jego indywidualnym tempie;
- naukę tę należy rozpocząć jak najwcześniej – najlepiej w grupie dzieci najmłodszych, trzylatków;
- wskazane jest, by w nauce czytania wykorzystywać alternatywne metody – koncepcje nauczania, są one dostosowane do możliwości percepcyjnych dziecka przedszkolnego;
- warunkiem wykorzystywania metod alternatywnych jest dokładna znajomość ich założeń;
- ważne jest, by w sposób właściwy łączyć różne metody, tak by dać szansę każdemu dziecku na osiągnięcie sukcesu.

Wiedza o procesie czytania jest punktem wyjścia w podejmowaniu działań edukacyjnych mających na celu przygotowanie dziecka do podjęcia nauki czytania. Za organizację i przebieg tego procesu odpowiada przede wszystkim nauczyciel wychowania przedszkolnego, który obejmuje swą opieką dziecko od pierwszych chwil jego pobytu w przedszkolu. Powodzenie nauki czytania poprzez osiągnięcie przez dziecko złożonej struktury tego procesu wymaga od nauczyciela zintegrowanej, systemowej, operatywnej, ale też aktualnej wiedzy metodycznej. R. Pawłowska wśród elementów tej wiedzy wymienia wiedzę o uczniu, o rozwoju jego mowy i myślenia, o mechanizmach neurofizjologicznych, psychologicznych i lingwistycznych czytania. Jej zdaniem programowanie nauki czytania powinno uwzględniać wiele etapów rozwojowych dziecka: jego rozwój językowy, indywidualne zdolności i zainteresowania, możliwości i ograniczenia, uwarunkowania środowiskowe,

¹³⁴ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna metamorfoza statusu ...op. cit.*, s.80.

¹³⁵ Zob. D. Waloszek, *Rola zadań w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, Zielona Góra 1993, ODN, s. 30-40.

potrzeby życiowe i rozwojowe. Złożoność procesu czytania wymaga zatem, aby dziecko rozpoczynające naukę posiadało podstawowe sprawności percepcyjne, poznawcze, lingwistyczne na odpowiednim, wystarczającym poziomie, by naukę czytania uczynić skuteczną¹³⁶. I. Adamek podpowiada, w jaki sposób można to osiągnąć:

- na początku obserwuj dzieci i zdiagnozuj ich możliwości w zakresie funkcji niezbędnych do nauki czytania;
- dostosuj metodę nauki czytania do dziecka;
- nie trzymaj się sztywno jednej metody, gdyż możliwości i poziom funkcji wśród dzieci są zróżnicowane;
- dostosuj sposób do umiejętności dziecka - jeśli czyta, przejdź od razu do czytania tekstów itp.;
- słownictwo i teksty dobieraj do zainteresowań dziecka;
- na każdym etapie rozwijaj zainteresowania książką;
- włącz do pracy rodziców, planując ich działanie w tym zakresie;
- eksponuj osiągnięcia dziecka w czytaniu w różny sposób;
- motywuj do czytania poprzez nagradzanie¹³⁷.

Reasumując: „nauczyciel ma [...] pełnić rolę objaśniającą, eksponującą, reminiscencyjną, ale nade wszystko oczekujemy, że będzie – po rogersowsku – facylitatorem”¹³⁸, zwłaszcza w procesie nabywania nauki czytania.

¹³⁶ L. Wygrabek, *op. cit.* s. 124, s. 135.

¹³⁷ Wszystkie kategorie podaję za: L. Adamek, *Czytanie i pisanie w edukacji elementarnej...*, *op.cit.*, s. 113.

¹³⁸ C.R. Rogers, *Freedom to Learn*, Charles E. Merrill Publ., Columbus 1973, s. 120.

3.4. Przedszkole jako środowisko wspomagające przygotowanie dziecka do nauki czytania

Przedszkole jest miejscem spotkania dwóch egzystencji: dziecka i dorosłego. Niezwykle ważnym staje się wzajemne ich współistnienie. Zaistniała interakcja wymaga nieustannej czujności ze strony osoby dorosłej, przed którą stawiane są wciąż nowe wyzwania. Tworząc ofertę edukacyjną ma zachęcać i pobudzać do aktywności, a jednocześnie respektować aktualne możliwości poznawcze dziecka. Biorąc pod uwagę instytucjonalne pojęcie przedszkola należy zastanowić się jakie ma ono pełnić funkcje. D. Waloszek¹³⁹ proponuje dwie podstawowe funkcje przedszkola wobec dziecka:

- diagnostyczno-prognostyczno-kształtującą;
- zabawową.

Zadania, jakie wynikają z pierwszej z nich, dotyczą rozpoznawania możliwości dzieci, prognozowania zmian, prowokowania do utrudnień własnego działania, rozwijania specyficznych cech i uzdolnień oraz dyskretna pomoc dzieciom w poznawaniu świata.

Druga z funkcji dotyczy uwzględniania praw dziecka do zabawy. Zakres zadań z niej wynikających obejmuje m. in.: dawanie dzieciom szansy przeżywania radości oraz badania i wysuwania hipotez, wskazywanie sposobów organizowania działania i negocjowania jego warunków, wprowadzanie zadań rozwijających, pozwalanie na wymyślanie i tworzenie bez pouczeń, stwarzanie szans poznania własnych kompetencji oraz okazji do poznawania roli drugiego człowieka. Zadania wynikające z obu tych funkcji zawierają całą gamę zadań, poprzez które są one spełniane.

Kwestia przygotowania do nauki czytania jest omówiona jest szczegółowo w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. *Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole: rozpoznaje litery, którymi jest zainteresowane na skutek zabawy i spontanicznych odkryć, odczytuje krótkie wyrazy utworzone z poznanych liter w formie napisów drukowanych dotyczące treści znajdujących zastosowanie w codziennej aktywności. Warunki i sposób realizacji przewidziane są następująco:*

- *nauczyciele, organizując zajęcia kierowane, biorą pod uwagę możliwości dzieci, ich oczekiwania poznawcze i potrzeby wyrażania swoich stanów emocjonalnych, komunikacji oraz chęci zabawy. Wykorzystują każdą naturalnie pojawiającą się*

¹³⁹Zob. D. Waloszek, *Istota przygotowania dziecka do podjęcia nauki w szkole* [w] „Bliżej Przedszkola”, 11/2006.

sytuację edukacyjną prowadzącą do osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Sytuacje edukacyjne wywołane np. oczekiwaniem poznania liter skutkują zabawami w ich rozpoznawaniu. Jeżeli dzieci w sposób naturalny są zainteresowane zabawami prowadzącymi do ćwiczeń czynności złożonych, takich jak liczenie, czytanie, a nawet pisanie, nauczyciel przygotowuje dzieci do wykonywania tychże czynności zgodnie z fizjologią i naturą pojawiania się tychże procesów;

- przedszkole jest miejscem, w którym poprzez zabawę dziecko poznaje alfabet liter drukowanych. Zabawa rozwija w dziecku oczekiwania poznawcze w tym zakresie i jest najlepszym rozwiązaniem metodycznym, które sprzyja jego rozwojowi. Zabawy przygotowujące do nauki pisania liter prowadziły jedynie do optymalizacji napięcia mięśniowego, ćwiczeń planowania ruchu przy kreśleniu znaków o charakterze literopodobnym, ćwiczeń czytania liniatury, wodzenia po śladzie i zapisu wybranego znaku graficznego. W trakcie wychowania przedszkolnego dziecko nie uczy się czynności złożonych z udziałem całej grupy, lecz przygotowuje się do nauki czytania i pisania oraz uczestniczy w procesie alfabetyzacji.*

Niewątpliwie należy nieustannie zachęcać małego człowieka do podejmowania takich działań, które doprowadzą do nabycia umiejętności czytania. Wiadomo bowiem, że „gotowość do nauki czytania i pisania nie pojawia się u dziecka samorzutnie, ale jest efektem rozwoju, w którym ważną rolę odgrywają zabiegi wychowawczo-dydaktyczne dorosłych”¹⁴⁰.

Lew Wygotski wielokrotnie podkreślał znaczenie wczesnego nauczania dziecka szczególnie w obszarze poznawczym. Jego wypowiedź z 1934 roku nie straciła absolutnie nic na aktualności. „Doświadczenie przedszkoli poucza, że w nich właśnie powinno się rozpocząć naukę czytania i pisania. Jeden z podstawowych momentów polega na tym, że tu właśnie powinno się rozpocząć to, co można nazwać nauczaniem embrionalnym, albo wedle określenia niektórych autorów, nauczaniem wstępnym. Chodzi tu o zasadę, że każda nauka wymaga zawsze poprzedzenia jej okresem rozwoju embrionalnego, okresem owego nauczania wstępnego, okresem przygotowawczym do nauki. Dobrze to ujęła w swym systemie Montessori, choć oparła go na zasadzie biegunowo przeciwnej — na analizie, na podziale całości na elementy biologiczne i fizjologiczne — boć sednem tego systemu jest to, że w każdym nauczaniu istnieje okres rozwoju embrionalnego, okres nauczania wstępnego, okres przygotowania do nauki. Montessori nie zaczyna uczyć dziecka pisać wtedy, gdy ono bierze ołówek do ręki, lecz o wiele wcześniej. Każde złożone działanie, którego chcemy

¹⁴⁰ A. Brzezińska, *Czytanie, pisanie – nowy język dzieci*, op. cit. s.51.

nauczyć w wieku przedszkolnym, powinien niewątpliwie poprzedzić taki przygotowawczy okres, okres rozwoju embrionalnego”¹⁴¹.

W przedszkolu spotykają się dzieci o różnym doświadczeniu i wiedzy językowej. Głównym celem wychowania przedszkolnego w zakresie przygotowywania dzieci do efektywnej nauki czytania wg Grażyny Krasowicz - Kupis¹⁴², jest m. in.:

- zwrócenie szczególnej uwagi na rozwój językowy dziecka (nie tylko poprawność artykulacji);
- wzmocnienie spontanicznych zabaw językowych oraz inspirowanie nowych,
- objęcie opieką logopedyczną dzieci od najmłodszych lat;
- rozwijanie i utrwalanie samodzielności dziecka we wszelkich przejawach jego aktywności;
- propagowanie wczesnego i systematycznego kontaktu z książką;
- rozbudzanie wyższej świadomości pisma, co oznacza większą motywację do wcześniejszych prób samodzielnego poznawania liter, czytania i pisania;
- przywiązywanie dużej wagi do ćwiczeń językowych na sylabach i elementach śródsylabowych, a nie na fonemach,
- niewprowadzanie zbyt wczesnie analizy fonemowej ani metody analitycznej w nauczaniu czytania;
- indywidualizowanie metody nauczania ze względu na indywidualne style czytania występujące u dzieci i dorosłych;
- otoczenie szczególną opieką dzieci, które już na wstępie mają trudności z poznawaniem liter, stosowaniem techniki sylabowej i syntezy w czytaniu;
- otaczanie szczególną opieką dzieci ze środowisk mało stymulujących i ubogich kulturowo, zwłaszcza przez rozszerzenie kontaktu z literaturą, a także przez wspomaganie rozwoju komponentów dojrzałości do czytania i pisania.

W związku z powyższym można w planach dydaktycznych obowiązujących w przedszkolu uwzględnić indywidualne podejście do każdego dziecka. Zapewne bardzo

¹⁴¹ <https://www.marxists.org/polski/wygocki/1934/nauc-rozwoj-przedszkol.htm>, na dzień 02.08.2019r.

¹⁴² Zob. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześcioletnich*, Warszawa 2006, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, s. 42.

pomocna będzie diagnoza dotycząca określenia poziomu możliwości poszczególnego dziecka na tle grupy. Konieczne będą do spełnienia pewne warunki, które Bożena Janiszewska przewiduje następująco:

- przedszkole powinno współpracować ściśle z psychologiem (przez dłuższy okres czasu powinna to być jedna i ta sama osoba), którego zadaniem byłaby diagnoza poziomu rozwoju dzieci w poszczególnych grupach (jest pracochłonne, ale po pewnym czasie znane byłyby możliwości dzieci w przedszkolu);
- psycholog razem z nauczycielem danej grupy przygotowywałby diagnozę i wskazania wychowawczo-dydaktyczne dotyczące dzieci, których rozwój wymaga wspomagania;
- koniecznym byłoby, żeby w każdym przedszkolu jeden z nauczycieli miał uprawnienia terapeuty zajęciowego, prowadził indywidualne i grupowe zajęcia z dziećmi wymagającymi pomocy (gminy powinny współfinansować odpowiednie studia podyplomowe lub kursy terapii pedagogicznej dla nauczycieli przedszkoli);
- przy wspomaganiu (i nie tylko w tym przypadku) rozwoju niezbędna jest ścisła współpraca z rodzicami. Współpraca taka jest możliwa, gdy od początku uczęszczania dziecka do przedszkola prowadzona jest systematyczna „pedagogizacja rodziców” w postaci całego ciągu prelekcji (tematykę ich należy wcześniej przygotować) i stałych rozmów nauczycieli z rodzicami dzieci, które dotyczą bieżących problemów, podobnego systemu wymagań, itp.¹⁴³

Wyniki badań prowadzonych przez neurodydaktyków dobitnie wskazują na potrzebę wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Idealnym miejscem na takie działania jest placówka przedszkolna. W Polsce poziom wykształcenia nauczycieli przedszkolnych jest bardzo wysoki, duża część z nich posiada wykształcenie wyższe oraz ukończone studia podyplomowe. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby wykorzystać ich potencjał i zorganizować zajęcia dla dzieci tak, aby każde z nich mogło skorzystać na miarę swoich możliwości.

Bardzo ważnym czynnikiem angażującym nauczycieli do podejmowania nowych wyzwań, wprowadzania rozwiązań nowatorskich oraz innowacji jest dobra współpraca w zespole nauczycielskim. Przekłada się to na relacje z pozostałymi pracownikami niepedagogicznymi oraz na prawidłowe kontakty z rodzicami.

¹⁴³ Wszystkie warunki podają za: B. Janiszewska, *Dojrzałość szkolna przedszkolaka*, Edukacja w Przedszkolu, 4/2007, s. 16.

W każdej placówce poszukuje się rozwiązań służących poprawie aktualnego stanu. Przywołana wcześniej B. Janiszewska proponuje:

- przeszkolić nauczycieli w zakresie problematyki dojrzałości szkolnej i uczulić ich na wczesne (już od września) wyrównywanie startu szkolnego dzieci w ostatniej grupie przedszkolnej – w ścisłej współpracy z psychologiem z poradni i z rodzicami;
- w oparciu o dostępne materiały do oceny dojrzałości szkolnej dokonać oceny tej dojrzałości u dzieci w ostatniej grupie przedszkolnej. Dzieci niedojrzałe wymagają konsultacji i badań w poradni psychologiczno-pedagogicznej, do pozostałych dzieci należy tak dostosować program dydaktyczno-wychowawczy, by były lepiej przygotowane do szkoły;
- przeprowadzić cykl spotkań z rodzicami na temat dojrzałości szkolnej i współpracy między rodzicami i przedszkolem w zakresie wyrównywania startu szkolnego (można tutaj skorzystać z pomocy psychologa);
- prowadzić na terenie przedszkola zajęcia grupowe i indywidualne z dziećmi, które nie osiągnęły odpowiedniego poziomu dojrzałości szkolnej (może to robić nauczyciel przedszkola w porozumieniu z psychologiem lub nauczyciel z uprawnieniami do prowadzenia terapii zajęciowej);
- stopniowo przygotowywać przedszkole tak, aby możliwe stało się wspomaganie rozwoju dzieci już od trzeciego, czwartego roku życia tak, żeby przez okres pobytu w przedszkolu wyrównały ewentualne braki i opóźnienia rozwojowe¹⁴⁴.

Powyższe przemyślenia wskazują jasno na panujący obecnie w pedagogice humanistyczny model wychowania małego człowieka. H. Gardner, który jest zwolennikiem istnienia dziewięciu rodzajów inteligencji mówi o tym, że w przedszkolu szczególnie należy zwracać uwagę na preferencje dziecka i starać się angażować go w takie działania, które są zgodne z jego profilem inteligencji. To umożliwi wykorzystanie w pełni jego potencjału intelektualnego.

¹⁴⁴ Wszystkie kategorie podaję za: B. Janiszewska, *Dojrzałość szkolna przedszkolaka*, Edukacja w Przedszkolu, 4/2007, s. 16.

Rozdział 4. Metodologia badań własnych

Podając działania służące sprawdzeniu przyjętych założeń na temat wpływu ćwiczeń z zakresu kinezylogii edukacyjnej oraz zastosowania analizy kinetycznej tekstu literackiego w stymulowaniu rozwoju mowy dziecka sześciolatniego i osiągnięciu przez nie gotowości do nauki czytania, wstępnie określono orientację paradygmatyczną podjętych badań. Mając na uwadze sposób podejścia do penetrowanych problemów oraz sposób interpretacji uzyskanych danych można było przyjąć, że „podejmowane badania przyjmą charakter jakościowo-ilościowy, jako niezależne i uzupełniające się strategie eksploracyjno-weryfikacyjne. Oba typy badań wzajemnie się uzupełniają i wzbogacają, czego przykładem może być eksperyment pedagogiczny, w którym zmienne niezależne poddaje się zazwyczaj opisowi i analizie jakościowej, a zmienne zależne badaniu ilościowemu”¹⁴⁵.

Podejmowane badania opierały się przede wszystkim na zainteresowaniu jednostkowym odbiorem oddziaływań eksperymentalnych przez dzieci oraz odkrywaniu zakresu i stopnia wpływu wywieranego przez te oddziaływania na interesujący mnie poziom rozwoju mowy i gotowości do nauki czytania.

4.1. Przedmiot badań

Przedmiotem badań uczyniłam rozwój mowy dzieci sześciolatków oraz ich gotowość do nauki czytania, które poddane zostały stymulacji za sprawą zastosowania kinezylogii edukacyjnej i analizy kinetycznej tekstu literackiego.

4.2. Cele prowadzonych badań

Istotnym celem każdego poznania naukowego jest opis faktów, zjawisk i procesów. Z jednej strony informacje zdobyte na drodze podjętych badań mają na celu wzbogacić wiedzę teoretyczną, a z drugiej są niezbędne dla nauczycieli wykorzystujących tę wiedzę w praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Przyjęte w badaniach cele miały zatem charakter poznawczy, weryfikacyjny i praktyczny.

¹⁴⁵ S. Juszczak, *Statystyka dla pedagogów*, Toruń 2002, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 21.

Cel **eksploracyjno-weryfikacyjny** koncentrował się na rozpoznaniu i opisie efektów powstałych w wyniku wprowadzenia wybranych metod aktywnych w tym na podniesienie poziomu kompetencji językowych i osiągnięciu gotowości do nauki czytania przez dzieci sześciolatek.

Cele praktyczne odnosiły się do rekomendacji, jakie można sformułować dla nauczycieli przedszkolnych. Zasadniczym bowiem zadaniem podjętych badań jest przede wszystkim wskazanie warunków pedagogicznych oraz metod wspomagających nabywanie kompetencji komunikacyjnych wychowanka

Cele praktyczne można ująć następująco:

- opracowanie programu oddziaływań edukacyjnych uwzględniającego wprowadzenie wybranych metod aktywnych;
- praktyczne sprawdzenie skuteczności programu oddziaływań wprowadzonych metod aktywnych w ramach eksperymentu pedagogicznego;
- modyfikacja i opracowanie narzędzi diagnostycznych do pomiarów ilościowych i jakościowych komponentów poziomu mowy i gotowości do nauki czytania dzieci sześciolatek.

Realizacja wskazanych celów umożliwiła „wkomponowanie podjętego procesu badawczego ujętego w rozprawie w zakres funkcji, jakie powinno spełniać poznanie naukowe. Funkcje, które mogą zostać tu spełnione, to przede wszystkim deskryptywna oraz funkcja eksplanacyjna”¹⁴⁶.

4.3. Problemy badawcze, hipotezy, zmienne i wskaźniki

W literaturze z zakresu metodologii nauk, spotykamy się najczęściej z rozumieniem **problemu badawczego**, jako pytania czy też zbioru pytań. Stefan Nowak określa problem badawczy jako „pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie”¹⁴⁷. Ujęcie problemów badawczych niniejszej koncepcji oraz szczegółowa ich specyfikacja zostały ujęte w diagramie 1.

Przyjęte problemy badawcze oraz wnikliwa analiza literatury pedagogicznej pozwoliły wysunąć hipotezy robocze. **Hipoteza** to stwierdzenie, co do którego istnieje pewne prawdopodobieństwo, że stanowić będzie ono prawdziwe rozwiązanie postanowionego problemu lub jak mówi Tadeusz Kotarbiński „hipotezą nazywa się wszelkie twierdzenia

¹⁴⁶ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa 2007, PWN.

¹⁴⁷ S. Nowak, *Studia z metodologii nauk społecznych*, Warszawa 1965, PWN, s.214.

częściowe tylko uzasadnione, przeto także domysł, za pomocą którego tłumaczymy dane faktyczne, a więc także domysł w postaci uogólnienia, osiągniętego na podstawie danych wyjściowych”¹⁴⁸. Każdy domysł czy przypuszczenie wymaga sprawdzenia, czyli weryfikacji poprzez przeprowadzenie postępowania badawczego. Hipoteza, której nie można poddać procedurze sprawdzania empirycznego, nie może pretendować do miana hipotezy naukowej. Najbardziej odpowiadającą potrzebom owej pracy wydaje się być hipoteza definiowana przez K. Konarzewskiego: hipoteza to nie jest domysł lub przypuszczenie badacza, lecz wniosek logiczny z teorii, która odnosi się do dającego się zaobserwować stanu rzeczy. „Gdy nie ma teorii nie ma i hipotezy. Rolą zaś hipotezy nie jest bynajmniej ukierunkowanie procesu myślenia, lecz umożliwienie weryfikacji teorii”¹⁴⁹. Na tej podstawie wysunięto hipotezy robocze dotyczące problemu badawczego, których szczegółowa specyfikacja została ujęta w kolejnym diagramie 2.

¹⁴⁸ T. Kotarbiński, *Kurs logiki dla prawników*, Warszawa 1960, PWN, s. 181.

¹⁴⁹ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, Warszawa 2000, WSiP, s. 43.

Diagram nr 1

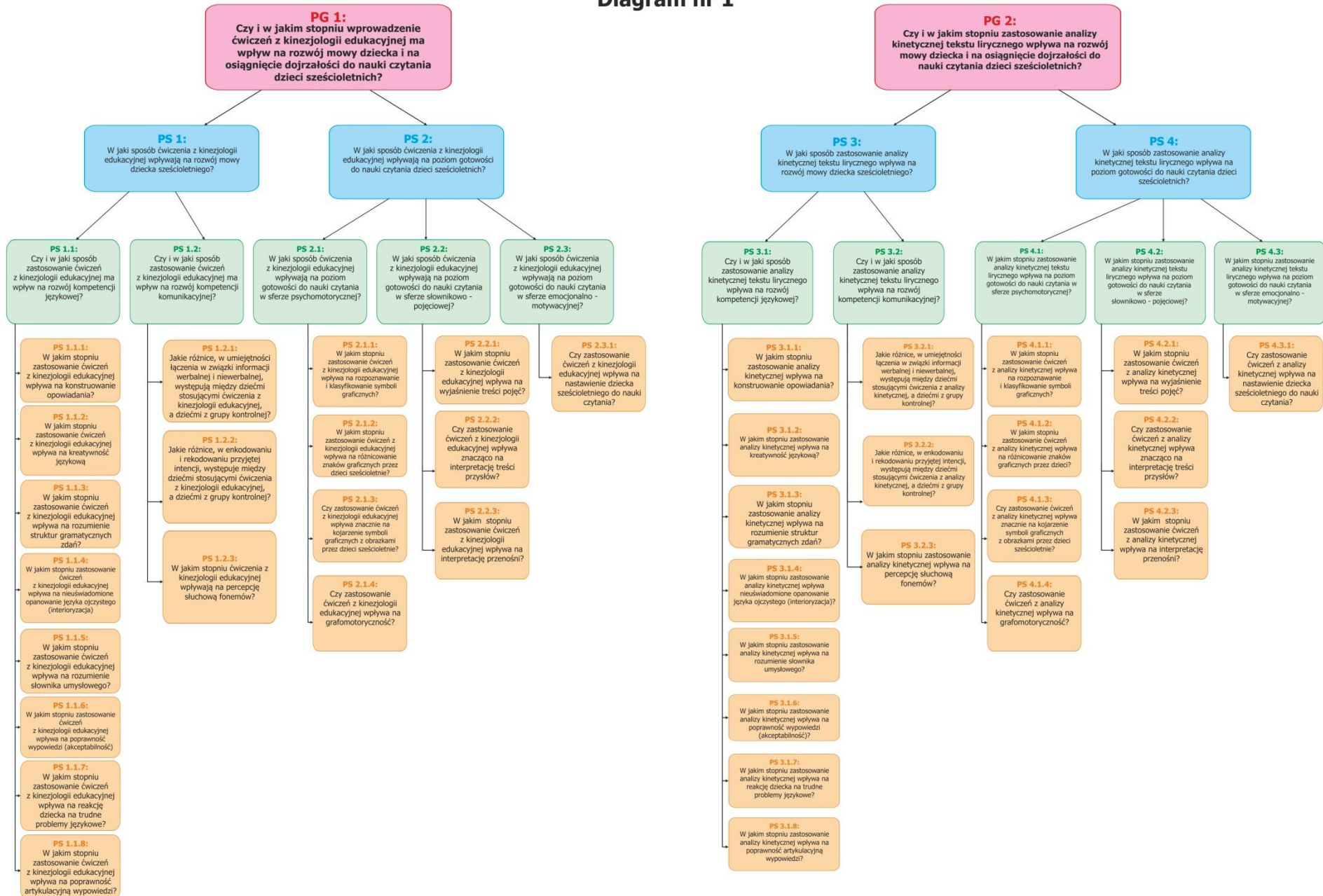
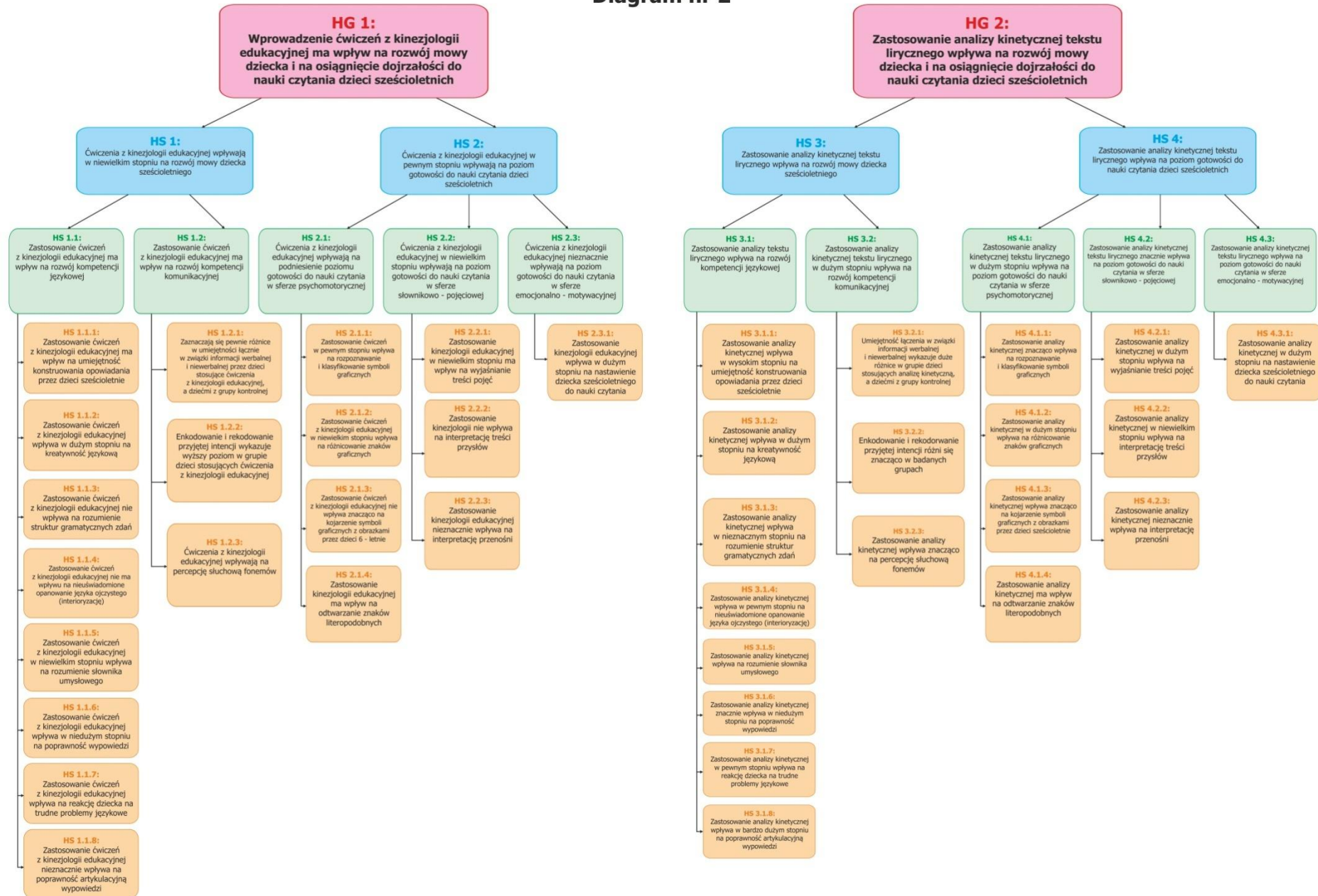


Diagram nr 2



ZMIENNE, WSKAŹNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE DO HIPOTEZY GŁÓWNEJ HG1/HG 2

HIPOTEZA SZCZEGÓŁOWA	ZMIENNA NIEZALEŻNA	WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	ZMIENNA ZALEŻNA GŁÓWNA	ZMIENNA ZALEŻNA SZCZEGÓŁOWA	WSKAŹNIK ZMIENNEJ ZAEŻNEJ SZCZEGÓŁOWEJ	NARZĘDZIA BADAWCZE
HS 1.1.1	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom rozwoju mowy dziecka sześciolatniego	Poziom konstruowania opowiadania	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Historyjka obrazkowa wg B. Wilgockiej-Okoń
HS 3.1.1	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				
HS 1.1.2	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom rozwoju mowy dziecka sześciolatniego	Poziom kreatywności językowej	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Zagadki wg pomysłu M. Kiełar-Turskiej
HS 3.1.2	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				
HS 1.1.3	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom rozwoju mowy dziecka sześciolatniego	Poziom rozumienia struktur gramatycznych zdań	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Test H. Grimm, H. Schöller
HS 3.1.3	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				

HS 1.1.4	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom rozwoju mowy dziecka sześciolatniego	Poziom nieuświadomionego opanowania języka ojczystego (interioryzacja)	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Arkusz Badania Gotowości Szkolnej MAC
HS 3.1.4	Układ ruchowo- przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				
HS 1.1.5	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom rozwoju mowy dziecka sześciolatniego	Poziom słownika biernego i czynnego	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Kwestionariusz obrazkowy A. Balejko
HS 3.1.5	Układ ruchowo- przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				
HS 1.1.6	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom rozwoju mowy dziecka sześciolatniego	Poziom poprawności wypowiedzi (akceptabilność wypowiedzi)	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Opowiadanie wg J. Piageta
HS 3.1.6	Układ ruchowo- przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				
HS 1.1.7	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom rozwoju mowy dziecka sześciolatniego	Poziomu reakcji dziecka na trudne problemy językowe	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Sekwencja wyrazów wg pomysłu Z. Dysarz
HS 3.1.7	Układ ruchowo- przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				

HS 1.1.8	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom rozwoju mowy dziecka sześciolatniego	Poziom poprawności artykulacyjnej	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Test Artykulacyjny wg E. Krajny
HS 3.1.8	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				
HS 1.2.1	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom rozwoju mowy dziecka sześciolatniego	Poziom łączenia w związki informacji werbalnej i niewerbalnej	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Test H. Grimm, H. Schöller
HS 3.2.1	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				
HS 1.2.2	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom rozwoju mowy dziecka sześciolatniego	Enkodowanie i rekodowanie przyjętej intencji	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Test H. Grimm, H. Schöller
HS 3.2.2	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				
HS 1.2.3	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom rozwoju mowy dziecka sześciolatniego	Poziom percepcji słuchowej fonemów	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Test do Badania Słuchu Fonemowego J. Gruby
HS 3.2.3	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				

HS 2.1.1	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE				
HS 4.1.1	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją	Poziom gotowości do nauki czytania dziecka sześciolatniego	Poziom rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej
HS 2.1.2	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE				
HS 4.1.2	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją	Poziom gotowości do nauki czytania dziecka sześciolatniego	Poziom różnicowania znaków graficznych	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Diagnoza Edukacyjna E. Tryzno
HS 2.1.3	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE				
HS 4.1.3	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją	Poziom gotowości do nauki czytania dziecka sześciolatniego	Poziom kojarzenia symboli graficznych z obrazkami	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej
HS 2.1.4	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE				
HS 4.1.4	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją	Poziom gotowości do nauki czytania dziecka sześciolatniego	Poziom odtwarzania znaków literopodobnych	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Test do Badań Dojrzałości Szkolnej Dzieci Sześciolatnich B. Wilgockiej – Okoń

HS 2.2.1	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom gotowości do nauki czytania dziecka sześciolatniego	Poziom wyjaśniania treści pojęć	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Test Gotowości Do Nauki Czytania A. Brzezińskiej
HS 4.2.1	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				
HS 2.2.2	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom gotowości do nauki czytania dziecka sześciolatniego	Poziom interpretowania treści przysłów	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Test Gotowości Do Nauki Czytania A. Brzezińskiej
HS 4.2.2	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				
HS 2.2.3	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom gotowości do nauki czytania dziecka sześciolatniego	Interpretowanie przenośni	Wynik z analizy danych z pretestu i posttestu	Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej
HS 4.2.3	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				
HS 2.3.1	Zestaw ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej	Scenariusze ćwiczeń z KE	Poziom gotowości do nauki czytania dziecka sześciolatniego	Poziom rozumienia istoty czytania	Wynik z przeprowadzonych obserwacji	Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej
HS 4.3.1	Układ ruchowo-przestrzenny	Scenariusze zabaw z poezją				

4.4. Metody, techniki i narzędzia

W celu prawidłowej weryfikacji wysuniętych hipotez wybrano odpowiednie metody badawcze, rozumiane jako „pewien ogólny system reguł, dotyczący organizowania określonej działalności badawczej, tj. szereg operacji poznawczych i praktycznych, kolejność ich zastosowania jak również specjalne środki i działania skierowane z góry na założony cel badawczy”¹⁵⁰. Przyjmując definicję A. Kamińskiego, który metodę badawczą określa jako „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania problemu naukowego”¹⁵¹ zgadzamy się na rozumienie metody jako zespołu czynników i zabiegów zmierzających do poznania określonego problemu.

W mojej pracy podstawową **metodą** zastosowaną w celu empirycznej weryfikacji skuteczności zastosowanych strategii aktywnych jest **naturalny eksperyment pedagogiczny**. „Eksperyment jest metodą naukowego badania określonego wycinka rzeczywistości, polegającej na wywołaniu lub tylko zmienianiu przebiegu procesów przez wprowadzenie do nich jakiegoś nowego czynnika i obserwowaniu zmian powstałych pod jego wpływem”¹⁵². Charakter eksperymentu polega na wprowadzeniu do wybranego układu (zbiorowości społecznej, zespołu zdarzeń, zjawiska lub procesu) specjalnie przez nas wybranego czynnika w celu uzyskania pożądanych zmian układu lub w celu sprawdzenia, jakie zmiany w obserwowanym układzie zajdą pod wpływem owego nowego czynnika zwanego zmienną niezależną. Celem eksperymentu jest więc wykrycie związków przyczynowo - skutkowych między zmienną niezależną a elementami badanego układu. Eksperyment dostarcza wychowawcy wiedzy o skuteczności poszczególnych działań, o efektach podejmowanych inicjatyw wychowawczych czy dydaktycznych. Rezultatem eksperymentu są więc zawsze określone zmiany lub ich brak”¹⁵³.

W ramach w/w metody wykorzystano odpowiednio dobraną **technikę grup równoległych w ujęciu Solomona**, gdzie dwie grupy są eksperymentalne (każda ma inną zmienną niezależną) i jedna, równoległa kontrolna. Zastosowano również odpowiednie narzędzia badawcze (testy), służące pomiarowi zmiennych zależnych.

¹⁵⁰ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2005, s.155.

¹⁵¹ A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badań w pedagogice empirycznej*, Warszawa 1970, s. 39.

¹⁵² J. Sztumski, op. cit., s. 39

¹⁵³ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968, s.42.

Do pomiaru zmiennych zależnych wykorzystano następujące **narzędzia badawcze**:

- Test Gotowości do Nauki Czytania opracowany przez A. Brzezińską;
- Test Dojrzałości Szkolnej B. Wilgockiej-Okoń;
- Test H. Grimm, H. Schöller;
- Test do Badania Słuchu Fonemowego J. Gruby;
- Test Artykulacyjny E. Krajny;
- Arkusz Badania Gotowości Szkolnej MAC;
- Kwestionariusz Obrazkowy A. Balejko;
- Diagnozę Edukacyjną E. Tryzno;
- opowiadanie wg Piageta;
- sekwencję wyrazów wg pomysłu Z. Dysarz;
- zagadki wg pomysłu M. Kielar-Turskiej.

Ponadto dokonano pomiaru poziomu inteligencji przy użyciu testu IDS-P. Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w Wiekach Przedszkolnym, przez psychologa współpracującego z przedszkolem.

Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej

Autorka ujmuje badania gotowości do nauki czytania i pisania w trzech aspektach:

- gotowości psychomotorycznej,
- gotowości słownikowo – pojęciowej,
- gotowości emocjonalno – motywacyjnej.

Gotowość psychomotoryczna jest warunkiem koniecznym w procesie opanowania techniki czytania i pisania. Należy zatem na tym poziomie ukształtować u dziecka takie umiejętności i sprawności, które zadecydują o nabyciu tej umiejętności. Umiejętności cząstkowe, które zostały wykorzystane w badaniach na potrzeby przedmiotowej pracy, to:

- rozpoznawanie i klasyfikacja symboli graficznych,
- różnicowanie znaków graficznych,
- kojarzenie znaków graficznych z obrazkami.

Nabycie przez dziecko powyższych umiejętności cząstkowych będzie świadczyło o wysokim poziomie gotowości do rozpoczęcia nauki czytania i pisanie. Istotną rolę w tym przedmiocie odgrywa spełnienie określonych warunków, takich jak: prawidłowa wymowa, właściwa koordynacja wzrokowo – słuchowo- ruchowa, prawidłowy poziom percepcji wzrokowej i słuchowej, określona lateralizacja, sprawność ręki dominującej, zdolność koncentracji uwagi.

Gotowość słownikowo - pojęciowa wiąże się z umiejętnością operowania posiadanym zasobem językowym oraz rozumieniem treści słuchanych, co prowadzi do nabycia umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Umiejętności cząstkowe, które poddano badaniom, to:

- umiejętność wyjaśniania treści pojęć,
- interpretowanie przenośni,
- interpretowanie przysłów.

W tym aspekcie chodzi o uruchomienie jednego z najważniejszych procesów poznawczych, jakim jest myślenie, a konkretnie o takie właściwości jak: umiejętność klasyfikowania obiektów, operowania posiadanym zasobem słów, tworzenia opowiadań, a nawet abstrahowania. Należy pamiętać, że „wszelkie ludzkie doświadczenia są przez mózg porządkowane w pojęcia. Z badań prowadzonych nad strukturą pojęć wynika, że zdrowy mózg porządkuje doświadczenia według uspołecznionego schematu”¹⁵⁴. Ponadto, jak podają autorzy IDS-P (testu zastosowanego w określeniu poziomu inteligencji badanych dzieci): „Już w początkach wieku przedszkolnego dziecko rozumie pewne proste pojęcia, których desygnatami są konkretne obiekty znane mu z doświadczenia (Siegler, DeLoache i Eisenberg, 2005). Postęp w tym zakresie polega na stopniowym zmniejszaniu się roli percepcji (podobieństwa zewnętrznego, kontekstu sytuacyjnego) w tworzeniu pojęć. Dzięki temu dziecko jest w stanie dostrzec cechy wspólne obiektów coraz bardziej od siebie różnych”¹⁵⁵.

Gotowość emocjonalno-motywacyjna została zbadana pod kątem:

- rozumienia przez dzieci istoty umiejętności czytania.

¹⁵⁴ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin 2019, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 314.

¹⁵⁵ A. Grob, G. Reimann, J. Gut, M.C. Fricknecht, *Test IDS-P Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w Wiekach Przedszkolnym*, Warszawa 2015, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Momentem decydującym o tym, czy dziecko osiągnęło tę umiejętność jest zrozumienie przez niego na czym polega istota czytania i pisanie. Przejawem tego jest przede wszystkim wzrost zainteresowania książką, dążenie do rozumienia czytanych treści, umiejętność wykazania cech różniących czytanie od mówienia.

Uzyskane wyniki badań pozwolą na weryfikację wysuniętych hipotez głównych: HS2 i HS4 oraz hipotez szczegółowych: HS 2.1.1, HS 2.1.2, HS 2.1.3, HS 2.2.1, HS 2.2.2, HS 2.2.3, HS 2.3.1, HS 4.1.1, HS 4.1.2, HS 4.1.3, HS 4.2.1, HS 4.2.2, HS 4.2.3, HS 4.3.1.

Test Dojrzałości Szkolnej B. Wilgockiej-Okon

Badanie opracowane przez B. Wilgocką-Okon składa się z trzech części:

- testu jako narzędzia pomiaru rozwoju umysłowego dziecka;
- kwestionariusza do opisu warunków środowiskowych;
- arkusza obserwacji dziecka.

Zadania przewidziane były w formie badań zbiorowych i badań indywidualnych. Przeprowadzone były w pomieszczeniu, w którym dzieci miały zapewniony spokój oraz możliwość samodzielnej pracy. Badający zwracał uwagę na opanowanie przez dziecko takich umiejętności jak: porównywanie i różnicowanie przedmiotów, umiejętność analizy i syntezy wzrokowej, odwzorowywanie zbiorów, sprawność ruchową, orientację w przestrzeni, rozumienie historyjek obrazkowych, porównywanie globalne, analityczne i abstrakcyjne.

Na potrzeby przedmiotowej pracy zostały wykorzystane zadania związane z opanowaniem sprawności grafomotorycznej oraz rozumienia historyjek obrazkowych. W pierwszym etapie dzieci starannie rysowały takie same znaki, jakie miały w książeczce. Każdy znak miał się znaleźć się w kratce obok lub pod spodem tego, który był w teście. Badanie pozwoliło zweryfikować hipotezy szczegółowe: HS 2.1.4, HS 4.1.4. Etap drugi był związany z ułożeniem rysunków według kolejności wskazującej na to, co było wcześniej, a co później. Wyniki wskazywały zasadność hipotez: HS 1.1.1, HS 3.1.1.

Test H. Grimm, H. Schöller

Często językoznawcy poruszają zagadnienia połączenia języka z innymi elementami sfery poznawczej. E. Ingram przekonuje, że „język przenika do bardzo wielu działań ludzkich i najlepiej chyba traktować go jako grupę zdolności lub zdolność szczególną – chociaż w oczach niektórych ma on status równy ogólnej inteligencji. Oczywiście w rzeczywistości

niemożliwe jest rozróżnienie między inteligencją a językiem tam, gdzie splata się on z innymi zdolnościami”¹⁵⁶. Takie pojmowanie języka jest zawarte w zastosowanym teście H. Grimm, H. Schöller. Do celów tej pracy wzięto pod uwagę następujące zadania:

- rozumienie struktur gramatycznych zdań;
- zestawienie informacji werbalnej i niewerbalnej;
- enkodowanie i rekodowanie przyjętej intencji.

Zadanie pierwsze zawiera formy gramatyczne, które są uszeregowane w ten sposób, że formy złożone pojawiają się po formach prostych. Celowo wprowadzone są trudności kognitywne, typu: „Kaczka odchodzi kołysząc się zanim owca się przewróci”. Aby wykonać to zadanie dziecko wykorzystuje swoją wiedzę językową, poznawczą oraz doświadczenia własne. Odpowiedzi i wykonane czynności dziecka były podstawą do określenia czy dziecko potrafi zrozumieć strukturę gramatyczną danego zdania. Upoważniło to do weryfikacji hipotez szczegółowych: HS 1.1.3, HS 3.1.3.

W zadaniu drugim problemem badawczym stała się umiejętność łączenia wypowiedzi językowej do stanu emocjonalnego wyrażonego na obrazku. Emocje, jakie pojawiają się na twarzach to: wściekłość, niezadowolenie, zadowolenie, radość. Dziecko wykonując to zadanie musi dokonać złożonej operacji myślowej, aby prawidłowo przyporządkować odpowiednią emocję do struktury wypowiedzi. W efekcie badający może ocenić przydatność hipotez: HS 1.2.1, HS 3.2.1.

Ostatnie zadanie bada -według autorów- pragmatyczne funkcje języka. M. Argyle stwierdza „Ludzie różnią się zdolnością do wysyłania wyraźnych komunikatów niewerbalnych o swych emocjach i postawach oraz różnią się również zdolnością do odcodowywania niewerbalnych sygnałów innych osób. Można to mierzyć dokładnością z jaką jednostka potrafi odczytywać fotografie wyrazów mimicznych”¹⁵⁷. Wykonanie zadania przez dziecko wymaga od niego zrozumienia sytuacji komunikacyjnej. Musi wybrać sposób zachowania się werbalnego i niewerbalnego. Sytuacje następują szybko po sobie, powstałe stany emocjonalne nie są sprzymierzeńcem w dokonaniu odpowiedniego wyboru. W ocenie bierze się pod uwagę przyjęcie perspektywy drugiej osoby i wyrażenie jej werbalnie i niewerbalnie.

W ten sposób można zweryfikować hipotezy szczegółowe: HS 1.2.2, HS 3.2.2.

¹⁵⁶ E. Ingram, *Podstawowe pojęcia testowania*, [w] J.P.B.Allen, S. Pit Corder, A. Daves (red.) *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, Warszawa 1983, WSiP, s. 287.

¹⁵⁷ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991, PWN, s. 60.

Test do Badania Słuchu Fonemowego J. Gruby

Test jest przeznaczony do oceny słuchu fonemowego u dzieci w wieku od 3-0 do 7-6 lat.

Test składa się z 3 części:

- materiału obrazkowego, który zawiera 62 kolorowe ilustracje,
- podręcznika zawierającego podstawy teoretyczne niezbędne do prawidłowego przeprowadzenia testu oraz procedury standaryzacji,
- karty badania słuchu fonemowego do wprowadzania wyników badania.

Test stanowią Karty Oceny Słuchu Fonemowego (KOSF) i umożliwiają ocenę słuchu fonemowego, która jest podstawą do umiejscowienia dziecka w skali rozwojowej. Autorka zaznacza, że: „Test jest opracowany do badań dzieci prawidłowo rozwijających się, jednakże obserwacje wskazują, że dzieci wykazujące zaburzenia rozwojowe uzyskują niższe wyniki niż ich rówieśnicy rozwijający się prawidłowo. Dlatego właściwa diagnoza tych dzieci i umiejscowienie rozwoju ich słuchu fonemowego na skali rozwojowej umożliwia opracowanie odpowiedniego dla dziecka programu terapii. Stąd można przyjąć, że KOSF nie jest narzędziem zamkniętym i wskazane jest dalsze prowadzenie badań wskazujących na jego użyteczność wśród dzieci z różnymi zaburzeniami rozwojowymi”¹⁵⁸.

Na podstawie otrzymanych wyników sprawdzono hipotezy szczegółowe: HS 1.2.3, HS 3.2.3.

Test Artykulacyjny E. Krajny

Test zawiera 104 obrazki. Badanie nie polega na wskazywaniu przez badającego obrazka i nazywanie go przez osobę badaną, przeciwnie - to osoba badająca buduje otoczkę sytuacyjną wokół słowa, które sprawdza realizację głosek. Test przeznaczony jest do badania artykulacji dzieci w wieku przedszkolnym. Sama autorka wyjaśnia: „100-wyrazowy test artykulacyjny umożliwia określenie inwentarza fonetycznego, jakim dysponują dzieci w wieku przedszkolnym, a w szczególności sposobu artykulacji dźwięków konsonantycznych języka polskiego. Dane uzyskane dzięki użyciu tego testu pozwalają na porównanie

¹⁵⁸ J. Gruba, *KOSH Karty oceny słuchu fonemowego*, Gliwice 2016, KOMLOGO, s. 29.

dziecięcego systemu fonologicznego z systemem dorosłego użytkownika języka i wyodrębnienie różnic między zakresami realizacji fonemów z obu systemów”¹⁵⁹.

Z założenia test miał być testem całościowym, ale interpretując wyniki zgodnie z zasadami narzuconymi przez autorkę, można wysnuć przypuszczenia co do nieprawidłowości w artykułowaniu pewnych grup głosek. Jest to wartość dodana testu, ponieważ te informacje wskazują na potrzebę korygowania zdiagnozowanych nieprawidłowości.

Dziecko poddane badaniu musi się czuć komfortowo, dlatego badanie przeprowadzono w małym, przytulnym, wyciszonym gabinecie logopedycznym. Wyniki testu zależą od kondycji dziecka, dlatego nie przeprowadza się go, jeżeli dziecko jest chore lub zmęczone. Przeciętnie czas potrzebny do zrealizowania wszystkich pytań i odpowiedzi wyniósł ok. 20 min.

Punktacja maksymalna jest zależna od ilości spółgłosek występujących w danym wyrazie. W punktacji pomija się ocenę artykulacji samogłosek, zgodnie z tym co przewidziała autorka: „test przeznaczony jest ściśle do oceny realizacji systemu konsonantycznego języka polskiego, za wyjątkiem ustnych samogłosek niesylabicznych, które ze względu na ich niezgłoskotwórczy charakter, potraktowano jak spółgłoski”¹⁶⁰. Ostatecznie przyjmuje się, że średni wynik 100-wyrazowego testu wynosi ok. 245 pkt.

Otrzymane wyniki pozwoliły na weryfikację hipotez szczegółowych: HS 1.1.8, HS 3.1.8.

Arkusz Badania Gotowości Szkolnej MAC

Diagnoza przedszkolna zaproponowana przez autorów Grupy MAC daje nauczycielom i rodzicom możliwość określenia rozwoju dziecka w trzech sferach: fizycznej, umysłowej i społecznej. C. Edwards kładzie szczególny nacisk na prowadzenie codziennej obserwacji dziecka. „Prowadzenie systematycznych badań nad codziennymi zdarzeniami edukacyjnymi po to, aby konstruować w dialogu z dzieckiem i innymi nauczycielami, rodzicami cele uczenia się, planowanie działań [...] i upowszechniania wiedzy”¹⁶¹.

¹⁵⁹ E. Krajna, M. Bryndal, *100-wyrazowy test artykulacyjny. Analiza sluchowa nagrań i próba normalizacji testu*, Poznań 1999, Audiofonologia Tom XIV, s. 170.

¹⁶⁰ E. Krajna, *100-wyrazowy test artykulacyjny*, KOMLOGO, 2015.

¹⁶¹ C. Edwards, Partner, *Nature and Guide: The role of Teacher* [w] *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia-Advanced Reflections*, (red.) C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, Westport-Connecticut-London, Ablex Publishing, 1998, s. 180.

Współczesne programy nauczania w danej placówce są dopuszczone do użytku na podstawie decyzji dyrektora. Trudno oszacować ilość programów obowiązujących w przedszkolach, natomiast powszechnie wiadomo, że GRUPA MAC ma ogromny udział w zabezpieczeniu zaplecza dydaktycznego dla nauczycieli. Wydawnictwo to od wielu lat współpracuje również z Przedszkolem Nr 4. Oferta obejmuje materiały, które spełniają wszelkie wymogi metodyczne. Małgorzata Kwaśniewska w artykule: *Przygotowanie dzieci do nauki czytania i pisania w świetle wybranych programów autorskich wychowania przedszkolnego* zaleca, aby zwrócić uwagę na prawidłowo dobrane programy, tak aby w zakresie nauki czytania i pisania „wyodrębniły dwa etapy:

- I etap – wyrabianie gotowości do nauki czytania;
- II etap – wprowadzenie elementarnej nauki czytania.

Oznacza to, iż w pierwszym okresie – przygotowawczym – rozwijamy u dzieci dyspozycje psychofizyczne niezbędne do nauki czytania i pisania (np. spostrzegawczość wzrokową, słuchową, mowę, wymowę, sprawność manualną, pamięć ruchową, koordynację wzrokowo-ruchową, orientację przestrzenną i inne), natomiast drugi etap – właściwy – polega na zaznajamianiu dzieci z literami, ich kształtem drukowanym i pisanym, rozwijaniu umiejętności czytania wyrazów, zdań, tekstów, doskonaleniu rozumienia czytanego tekstu, zapoznawaniu ze sposobem odwzorowywania liter, ich połączeń z innymi literami, rozwijaniu umiejętności pisania płynnego we właściwym tempie¹⁶².

Mając powyższe na względzie wykorzystano w badaniach zadania, które miały określić poziom nieuświadomionego opanowania języka ojczystego (interioryzację). Weryfikowały hipotezy szczegółowe: HS 1.1.4, HS 3.1.4.

Kwestionariusz Obrazkowy A. Balejko

Kwestionariusz obrazkowy to zestaw 44 ilustracji, badający mowę i wymowę dziecka. Autor poleca go do wstępnej diagnozy, mającej na celu „wychwycenie” osób z trudnościami w mówieniu i czytaniu. Podczas badania sprawdzana jest wymowa i słownik czynny oraz słownik bierny. Odpowiedzi zapisuje się na karcie mowy, która jest częścią kwestionariusza. Jak zakłada A. Balejko: „Dane z badań indywidualnych wykonane na terenie przedszkola i zanotowane na karcie mowy stanowić będą dokumentację z pierwszej diagnozy dziecka. Opracowane i przechowywane karty na terenie przedszkola stanowić będą źródło wiedzy o dziecku i dowód kompetencji nauczyciela i placówki. Systematyczność takich działań,

¹⁶² M. Kwaśniewska, *Przygotowanie dzieci do nauki czytania i pisania w świetle wybranych programów autorskich wychowania przedszkolnego*, [w] *Edukacja dla dziecka.....*, op. cit., s.21.

ujednolicone wzory dokumentacji poprawią jakość profilaktyki i diagnozy, a przez to przyspieszą pomoc”¹⁶³. Nauczyciel ma za zadanie stymulować rozwój mowy dziecka, jego kreatywność językową. Tym bardziej, że w okresie przedszkolnym mowa dziecka ciągle się rozwija, co jest widoczne w zmianach systemu leksykalnego i syntaktycznego. Z wiekiem wzrasta umiejętność poprawnego wypowiadania się do takiego stopnia, że niektóre dzieci już pięcioletnie potrafią poprawiać wypowiedzi swoich młodszych kolegów. Ma to decydujący wpływ na osiągnięcie dojrzałości szkolnej. Język dziecka kończącego edukację przedszkolną powinien być ukształtowany w stopniu pozwalającym mu podjąć obowiązki szkolne.

Omówiony powyżej test posłużył do określenia słownika czynnego i biernego dzieci z badanych grup, a wyniki posłużyły do konfrontacji hipotez szczegółowych: HS 1.1.5, HS 3.1.5.

Diagnoza Edukacyjna E. Tryzno

Komplet do przeprowadzenia badania składa się z:

- instrukcji dla badającego,
- Arkusza badania, który zawiera pytania i polecenia skierowane do dziecka. Wyniki są odpowiedzią na pytanie: w jakim stopniu dziecko opanowało wiadomości i umiejętności niezbędne do podjęcia obowiązku szkolnego?
- Kart pracy dla dziecka
- materiałów dydaktycznych wykorzystywanych podczas zadań testowych.

Do uzyskania gotowości do nauki czytania w sferze psychomotorycznej niezbędny jest, między innymi, prawidłowy rozwój motoryki małej. Zadania wykorzystane w badaniu testowym dotyczyły sprawności grafomotorycznej i pomogły ocenić słuszność hipotez szczegółowych: HS 2.1.2, HS 4.1.2.

Opowiadanie wg Piageta

Wykorzystany tekst opowiadania wg Piageta posłużył do sprawdzenia poziomu poprawności wypowiedzi (akceptabilności wypowiedzi). Odbiorca opowiadania jest potraktowany jako podmiot, który nie tylko pobiera informacje z tekstu, ale przede wszystkim

¹⁶³ A. Balejko, *Kwestionariusz obrazkowy + karty wymowy*, Kraków 2016, Wydawnictwo Logopedyczne Antoni Balejko.

potrafi je odtwarzać. Podczas reprodukcji usłyszanego tekstu wykazuje się swoistą narracją. Przypuszcza się, że dzieci z grup eksperymentalnych będą lepiej odtwarzały usłyszany tekst z zachowaniem prawidłowych cech gramatycznych, zgodnie z hipotezami: HS 1.1.6, HS 3.1.6.

Sekwencja wyrazów wg pomysłu Z. Dysarz

Intencją autorki było stworzenie próby, która - jak mówi - „oceniałaby możliwość rozróżniania dźwięków mowy w wymowie, przechowywaniu i odtwarzaniu logatomów, zwrotów językowych i zdań trudnych pod względem fonetycznym, leksykalnym i składniowym. Zbadałaby poziom opanowania w wymowie określonych opozycji fonologicznych i fonetycznych”¹⁶⁴. Zadaniem dziecka podczas prób było odtworzenie usłyszanych pseudowyrazów (logotomów), zwrotów i zdań o szczególnym charakterze. Zakłada się, że umiejętność imitacji wypowiedzi świadczy o dobrym jej rozumieniu. Dziecko nabywa tę umiejętność, między innymi poprzez korygowanie przez dorosłych popełnianych błędów językowych. „Według E. Oksaar proces ogólnego dojrzewania nie wyjaśnia zawartości języka ani wyborów struktur gramatycznych oraz rozumienia wypowiedzi innych ludzi. Dziecko używa pewnych form językowych, gdy uchwyci poprzez struktury poznawcze ich znaczenia. D.I. Slobin uzależnia rozwój intencji semantycznej od ogólnego rozwoju poznawczego, albowiem strategie percepcji mowy umożliwiają wyabsrahowywanie reguł gramatycznych”¹⁶⁵. Przy czym zakłada się, że u dziecka sześciolatniego proces analizy i syntezy słuchowej, pamięć słuchowa oraz myślenie osiągnęły dostateczną dojrzałość. „Samo powtarzanie wymaga dodatkowo funkcjonowania analizy i syntezy doznań czuciowych aparatu artykulacyjnego, syntezy symultatywnej”¹⁶⁶. Ponadto zwraca się uwagę na jeszcze jeden ważny aspekt związany z imitacją mowy, a mianowicie jej związek z doświadczeniem emocjonalnym i społecznym dziecka. „Rozwój wrażliwości narządów zmysłowych w zakresie takich umiejętności, jak: rozróżnianie dźwięków, poczucie rytmu, ostrość słuchu, czułość dotykowa i mięśniowo-ruchowa, zależy również od dopływu bodźców zewnętrznych. Mogą one zwiększać lub hamować aktywność sensoryczno – motoryczną”¹⁶⁷.

¹⁶⁴ Z. Dysarz, *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*. Bydgoszcz 2003, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, s. 84.

¹⁶⁵ *Ibidem*, s. 85.

¹⁶⁶ B. Sawa, *Uwarunkowania i konsekwencje psychologiczne zaburzeń mowy u dzieci*, Warszawa 1991, Wydawnictwo UW, s. 27.

¹⁶⁷ M. Przetacznikowa, G. Makiello- Jarża, *Czynności percepcyjne dzieci a środowisko wychowawcze*, [w] M. Przetacznikowa, G. Makiello- Jarża (red.) *Psychologia wychowawcza, społeczna, kliniczna*, Warszawa 1977, WSiP, s. 54.

Podczas realizacji zadań dzieci chętnie podejmowały wyzwanie radzenia sobie z problemami językowymi. Jest to niejako wpisane w rozwój poznawczy dziecka sześciolatniego, co potwierdza B. Muchacka: „Rozwiązywanie problemów polega na angażowaniu wielu procesów umysłowych, takich jak np. rozumienie, rozumowanie, wnioskowanie, wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych. Dziecko napotyka trudności, których nie może przezwyciężyć na podstawie znanych mu w danej chwili sposobów działania i wiadomości. Rozwiązywanie problemów polega na odkrywaniu czegoś nowego i tworzeniu zasobu doświadczeń i wiedzy. Rozwiązywanie problemów przez dzieci w wieku przedszkolnym odbywa się w praktyce i wtedy związane jest z wewnętrzną formą myślenia, czyli myślenia konkretno-ruchowego, lub w działaniu czysto intelektualnym, wówczas związane jest z myśleniem konkretno- -obrazowym”¹⁶⁸.

Wykorzystany do badań podtest zawierał dziewięć logotomów, cztery zwroty językowe i cztery zdania. Po zakończeniu badania można było poddać weryfikacji hipotezy szczegółowe: HS 1.1.7, HS 3.1.7.

Zagadki wg pomysłu M. Kielar-Turskiej

Zagadki są rodzajem gier umysłowych. Dzieci z wielkim zapalem zabierają się do ich rozwiązywania, nie przerażając się pojawiającymi się trudnościami. Do ich pokonania niezbędna jest nie tylko twórcza aktywność umysłu, ale też kreatywność.

Stanisław Szuman i Teresa Dunin-Tombińska, zgadzając się z potrzebą stosowania w edukacji przedszkolnej zagadek wierszowanych, piszą: „Tekst zagadki informuje zgadującego, jakie cechy i właściwości ma przedmiot, o którym mowa. Zagadka pod tym względem podobna jest do definicji, gdyż określa zakres i treść definiowanego pojęcia. Podobnie jak definicja przez definiens określa definiendum, tak zagadka wymienia cechy przedmiotu, który ma być odgadnięty”. Jest ona jak gdyby odwróconą definicją: punktem wyjścia jest tekst zagadki, a poszukiwany jest przedmiot mający te właściwości, które zagadka wymienia i przypisuje mu. Jednak między „odwróconą definicją” a zagadką zachodzą dość istotne różnice. Dotyczy to zwłaszcza klasycznych zagadek wierszowanych”¹⁶⁹.

¹⁶⁸ B. Muchacka, *op.cit.*, s. 29.

¹⁶⁹ S. Szuman, T. Dunin-Tombińska, *Rozwiązywanie zagadek przez dzieci w wieku przedszkolnym*, [w] *Materiały do nauczania psychologii*, Seria II, t. 3, Warszawa 1968.

Nie ma wątpliwości, że poprzez zagadki dzieci uczą się radzenia sobie z trudnościami językowymi analizując wszystkie dane, przetwarzając i dekodując podany tekst. „Rozwiązując zagadkę, dzieci uczą się rozumować na podstawie określonych danych i brać je wszystkie pod uwagę. Jednak dla wielu rodzajów zagadek konieczny jest także element myślenia twórczego. Rozwiązujący musi domyślać się, tworzyć hipotezy w warunkach pewnej odwagi intelektualnej. Brak jakiegokolwiek algorytmu postępowania, danych z góry znanych, jasnych reguł - to cechy zagadki wdrażającej dziecko do myślenia, pobudzające twórczą aktywność umysłu”¹⁷⁰.

Z tych względów do badania kreatywności językowej zastosowano zagadki, które zaczerpnięto z opracowań M. Kielar-Turskiej. Przeanalizowano tym sposobem hipotezy szczegółowe: HS 1.1.2, HS 3.1.2.

Test IDS-P Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w Wiek przedszkolnym

IDS-P składa się z 16 testów, dwóch skal obserwacyjnych do pomiaru motywacji oraz z zadania wstępnego *Teoria umysłu*, które przeprowadza się odgrywając przed dzieckiem za pomocą zabawek sytuację, w której pod nieobecność jednej osoby ktoś inny zmienia miejsce schowanego przez nią przedmiotu. Dziecko powinno zrozumieć, że fałszywe przekonanie tej osoby wynikające z niewiedzy o tym co stało się pod jej nieobecność, skłoni ją do szukania przedmiotu w niewłaściwym miejscu.

Test 1. Percepcja wzrokowa zawiera osiem zadań wymagających porządkowania narysowanych na kartkach kredek (w każdym zadaniu jest pięć kart) według długości. Różnice długości kredek maleją w kolejnych zadaniach (od 10 mm do 0,5 mm).

Test 2. Pamięć słuchowa polega na prezentowaniu badanemu tekstu opowiadania; dziecko ma je zapamiętać i odtworzyć jego treść po okresie odroczenia wynoszącym co najmniej 20 minut, a maksymalnie 35 minut, w trakcie którego wykonuje inne testy. W pierwszej kolejności dziecko odtwarza treść w formie swobodnej wypowiedzi, a następnie jest pytane o te elementy tekstu, które pominęło.

Test 3. Uwaga selektywna wymaga od dziecka, by sortowało karty z rysunkami kaczek, kładąc osobno te, na których kaczki mają żółty dziób, i osobno te, których dziób jest biały; ma przy tym nie zwracać uwagi na dystraktor w postaci dodatkowo obecnego na niektórych

¹⁷⁰ M. Wojnowska, *Zagadki w edukacji dziecka-zarys tematu*, Nauczyciel i Szkoła 1-2/2001, s.181.

rysunkach słońca. Zadanie ma być wykonywane jak najszybciej, a czas jest ograniczony do 90 sekund.

Test 4. Pamięć fonologiczna zawiera 15 zadań, które wymagają powtarzania sztucznych słów składających się z coraz większej liczby sylab (od dwu do ośmiu). Zadanie ma charakter zabawowy - słowa są przedstawiane jako imiona fikcyjnych postaci (narysowanych na osobnych kartach i chowanych przed dzieckiem), które badany „przywołuje”.

Test 5. Pamięć wzrokowo - przestrzenna zawiera 10 zadań wymagających rozpoznawania przez dziecko wśród pokazanych figur geometrycznych tych, które mu tuż wcześniej demonstrowano (przez 5, 10 lub 15 sekund - zależnie od liczby pokazywanych elementów). Ma przy tym kierować się jedynie kształtem figur, a nie ich kolorem. W kolejnych zadaniach wzrasta liczba figur, które trzeba zapamiętać (od jednej do czterech) i figur, wśród których należy je odszukać (od 3 do 12).

Test 6. Rozumowanie przestrzenne składa się z 12 zadań polegających na odtwarzaniu układów wzorcowych za pomocą prostokątnych i (w zadaniach trudniejszych) trójkątnych klocków.

Test 7. Rozumowanie pojęciowe składa się z 11 zadań. W każdym z nich dziecko ma uzupełnić klasę reprezentowaną przez trzy obiekty przedstawione na rysunku, dołączając do niej dwa inne elementy wybrane spośród pięciu narysowanych na położonych kartach. Wymaga to znalezienia wspólnego pojęcia nadrzędnego.

Test 8. Motoryka zawiera trzy zadania wymagające: przeskakiwania bokiem przez linię położoną na podłodze, chodzenia po niej oraz stania na jednej nodze.

Test 9. Manipulacja wymaga nawlekania kwadratowych i okrągłych koralików zgodnie z widocznym na fotografii wzorem (nakazującym zachowanie przemienności kształtów). Przy ocenie wykonania brana jest pod uwagę, obok zgodności z wzorem, zarówno sprawność manipulacyjna, jak i szybkość.

Test 10. Koordynacja wzrokowo - ruchowa zawiera pięć zadań polegających na kopiowaniu wzorów (linii i prostych figur geometrycznych - koła, kwadratu, trójkąta i rombu), narysowanych na kolejnych stronach książeczki testowej.

Test 11. Kompetencje społeczno - emocjonalne składa się z dwu części. Pierwszą stanowią cztery zadania wymagające wskazywania fotografii dzieci (każdorazowo wybieranych

spośród czterech pokazanych), których twarze wyrażają określone emocje (radość, smutek, złość i strach). W części drugiej dziecko kolejno opisuje dwa obrazki, opowiadając, co się na nich dzieje. Oczekuje się, że powie, co robią i czują przedstawione na obrazkach osoby, a jeśli tego nie zrobi, zadaje się mu odpowiednie pytania.

Test 12. Rozumowanie logiczno - matematyczne składa się z czterech typów zadań wymagających: liczenia kostek (dwu, trzech, pięciu i dziesięciu), wskazywania elementów szeregu reprezentujących wymienione liczebniki porządkowe (drugiej i czwartej kostki), podawania odpowiedniej liczby kostek (dwu, trzech, czterech i pięciu) oraz porównywania zbiorów (wskazywania, na którym z czterech rysunków znajduje się więcej przedmiotów, przy czym są to przedmioty jednego rodzaju, np. ptaki, balony, parasolki, ale w trudniejszych zadaniach różnią się wielkością i/lub kolorem ew. kształtem).

Test 13. Mowa czynna wymaga od dziecka dokonania swobodnego opisu obrazka przedstawiającego złożoną scenę z placu zabaw. Przy ocenie bierze się pod uwagę złożoność wypowiedzi, występowanie słów określających osoby oraz przymiotników i przyimków, a także płynność słowną i bogactwo treściowe opisu.

Test 14. Słownik wymaga nazywania obiektów i czynności przedstawionych na 11 obrazkach.

Test 15. Mowa bierna składa się z 12 zadań wymagających odgrywania za pomocą drewnianych figurek działań opisanych w wypowiedzianych przez badającego zdaniach. Zdania w kolejnych zadaniach stają się dłuższe i bardziej skomplikowane gramatycznie.

Test 16. Odraczanie nagrody polega na tym, że dziecko ma czekać z zamkniętymi oczami na obiecany upominek, powstrzymując się od prób wcześniejszego zobaczenia go i od zadawania dotyczących go pytań.

17. Skala Wytrwałości składa się z czterech stwierdzeń dotyczących nastawienia na zadanie, koncentracji i zachowania się w obliczu napotykanym trudności. Badający ocenia w skali czterostopniowej częstość, z jaką dało się u dziecka zaobserwować opisane zachowania w trakcie wykonywania testów

18. Skala Satysfakcja z osiągnięć składa się z czterech stwierdzeń dotyczących gotowości dziecka do podejmowania trudnych zadań i pozytywnych emocji związanych z odnoszonymi sukcesami. Badający ocenia zaobserwowaną u badanego częstotliwość występowania każdego z czterech opisanych przejawów satysfakcji z osiągnięć.

W IDS-P uwzględniono *Teorię umysłu* z kilku względów. Po pierwsze, badania wykazały, że określana tym mianem zdolność jest dobrym predyktorem umiejętności społecznych w wieku przedszkolnym i szkolnym (Jenkins i Astington, 1996). Po drugie, można ją traktować jako świadectwo wchodzenia dziecka w początkowy okres kształtowania się operacji konkretnych, co znamionuje istotny progres w ogólnym rozwoju umysłowym. Po trzecie wreszcie, i ten wzgląd akcentują autorzy IDS-P najmocniej, dzięki elementarnemu zrozumieniu perspektywy badającego (na co pozwala teoria umysłu) dziecko pojmuje sens badania - rozumie, że dorośli dają mu pytania i polecenia, by dowiedzieć się, czy wie ono określone rzeczy lub potrafi wykonać określone czynności. Dlatego jest skłonne do podporządkowania się stawianym wymaganiom. Autorzy proponują więc uwzględnienie teorii umysłu przy ocenie radzenia sobie przez dziecko w sytuacji testowej¹⁷¹.

Przeprowadzone badania miały na celu porównanie dzieci z grup eksperymentalnych oraz z grupy kontrolnej ze względu na poziom inteligencji. Autorzy dokładnie wyjaśniają, dlaczego tak ważnym aspektem jest jej określenie:

- inteligencja to sprawność podstawowych procesów poznawczych - spostrzegania, uwagi, pamięci i bazującego na nich myślenia, stosunkowo niezależna od czynników społeczno – kulturowych;
- inteligencja stanowi podstawę, na której w toku rozwoju kształtują się poszczególne umiejętności czy kompetencje;
- rozwój ten uwarunkowany jest aktywnością dziecka i czynnikami środowiskowo – wychowawczymi;
- deficyty kompetencji mogą być wobec tego zarówno skutkiem niekorzystnych warunków środowiskowych i niedostatku aktywności dziecka, jak i efektem niskiej sprawności procesów podstawowych (inteligencji), uwarunkowanych biologicznie¹⁷².

¹⁷¹ Zob. A. Grob, G. Reimann, J. Gut, M.C. Fricknecht, *Test IDS-P Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w Wiek przedszkolnym*, Warszawa 2015, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

¹⁷² Wszystkie kategorie podają za: A. Grob, G. Reimann, J. Gut, M.C. Fricknecht, *Test IDS-P Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w Wiek przedszkolnym*, Warszawa 2015, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

4.5. Teren, organizacja, przebieg badań i grupy badane

Przedszkole Nr 4 w Nowym Targu, w którym przeprowadzono badania znajduje się w funkcjonalnie urządzonym budynku, w oddali od ruchliwych ulic. Każdy oddział ma do dyspozycji jasną salę, własną łazienkę. Każda sala wyposażona jest w szereg pomocy dydaktycznych zgrupowanych w odpowiednie kąci tematyczne, sukcesywnie wzbogacane w miarę posiadania środków finansowych. Urządzenie przestrzeni dla dziecka jest tak zaplanowane, aby spełniało wszelkie warunki bezpieczeństwa, ale ma również wpływać na aktywizację działań w różnych zakresach. C. Chapman i L. Freeman w ramach opracowanych przez siebie *Centrów uczenia się* (rozwijania różnorodnych inteligencji) proponują następujące rozwiązania:

- *Centrum czytania i pisanie* – zachęcające do rozwijania inteligencji werbalnej, przestrzennej, intrapersonalnej i interpersonalnej;
- *Centrum ekspresji ilustracyjno – wizualnej* – do rozwijania inteligencji wizualno – przestrzennej i intrapersonalnej;
- *Centrum naukowo – eksperymentalne* - do rozwijania inteligencji logiczno – matematycznej, przyrodniczej i wizualno – przestrzennej;
- *Centrum muzyczne* – rozwijające inteligencje muzyczną, cielesno – kinestetyczną i interpersonalną;
- *Centrum matematyczne* - zachęcające do rozwijania inteligencji logiczno – matematycznej, cielesno – kinestetycznej, interpersonalnej i intrapersonalnej;
- *Centrum budowniczo – malarskie* – wspomagające rozwój inteligencji wizualno – przestrzennej, cielesno – kinestetycznej, interpersonalnej i intrapersonalnej;
- *Centrum przedstawień* – rozwijające inteligencję wizualno – przestrzenną, cielesno – kinestetyczną, interpersonalną¹⁷³.

Wiele z tych zaleceń wykorzystano w Przedszkolu Nr 4.

Przedszkole posiada również przestronny ogród wyposażony w atrakcyjne urządzenia ogrodowe. Tutaj jest możliwość na wszelkie działania rekreacyjne, ruchowe, zabawowe.

¹⁷³ C. Chapman, L. Freeman, *Multiple intelligences centres and projects*, Skylight Training and Publishing, Inc. 1993.

Przy niesprzyjających warunkach pogodowych nauczycielki prowadzą zajęcia ruchowe wewnątrz budynku (sala wyposażona jest w drabinki). Możliwe jest również prowadzenia zajęć rytmiczno - umuzykalniających (pianino).

W przedszkolu pracuje 16 nauczycielek, 15 z nich posiada wykształcenie wyższe. Systematycznie podnoszą swoje kwalifikacje uczestnicząc w różnego rodzaju formach doskonalenia zawodowego (10 nauczycielek ukończyło studia podyplomowe, 7 uzyskało stopień nauczyciela dyplomowanego).

Ważnym elementem, który należy wziąć pod uwagę przy charakterystyce badanych dzieci jest ich udział w procesie wychowawczo-dydaktycznym przedszkola, a szczególnie systematyczność ich uczęszczania.

W zakresie systematyczności uczęszczania do przedszkola, wyniki badań obu grup są podobne. Systematycznie uczęszcza około 60 % (grupa 1. – 53,5%, grupa 2. – 66,2%, grupa 3. -59,6%), około 30 % dzieci opuszcza zajęcia z powodu choroby (grupa 1. – 29,6%, grupa 2. – 31,2%, grupa 3 -28,6%). We wszystkich grupach daje się zauważyć dzieci, które z powodów zdrowotnych posiadają dużą absencję. W grupie 1. to troje dzieci (12%), w grupie 2. – dwoje dzieci (8%), w grupie 3. – również dwoje dzieci (8%). Absencję tę powodowały głównie schorzenia układu oddechowego oraz urazy chirurgiczne. We wszystkich przypadkach rodzice interesowali się procesem edukacyjnym w przedszkolu, próbując z dziećmi pracować w domu według instrukcji nauczyciela.

Eksperyment zastosowany w badaniach przewidziany był jako plan z trzema grupami - z dwiema grupami eksperymentalnymi i jedną grupą kontrolną. Każda z grup liczyła 25 dzieci.

W poniższej tabeli zestawiono rozkład płci, w poszczególnych grupach:

Tabela 1. Rozkład częstości płci w badanych grupach.

płeć	1 gr. eksperymentalna (KE)		2 gr. eksperymentalna (AK)		3 gr. Kontrolna	
	n	%	N	%	n	%
chłopak	14	56,0	14	56,0	16	64,0
dziewczyna	11	44,0	11	44,0	9	36,0
Ogółem	25	100,0	25	100,0	25	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Charakteryzując badaną grupę, warto zwrócić uwagę poziom możliwości intelektualnych dzieci. Jak wykazał test porównań dla 3 grup, wynik okazał się być nieistotny statystycznie, co oznacza, że można przyjąć hipotezę o jednakowym poziomie możliwości intelektualnym wszystkich badanych respondentów między grupami. Jeśli zaczniemy analizować wyniki odchylenia standardowego (SD) i wartości minimalnych i maksymalnych to zauważamy, że grupy są dość zróżnicowane wewnątrz siebie, ale zewnętrznie są do siebie bardzo podobne.

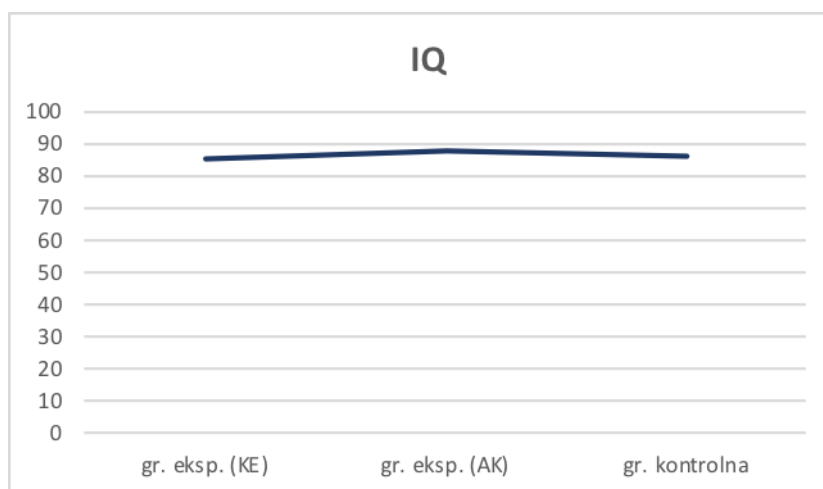
Tabela 2. Poziom inteligencji wśród badanych respondentów.

IQ	M	SD	Minimum	Maksimum	F	P
gr. eksp. (KE)	85,52	16,18	59	111	0,192	0,825
gr. eksp. (AK)	87,92	14,58	66	111		
gr. kontrolna	86,00	12,41	67	108		
Ogółem	86,48	14,32	59	111		

Źródło: opracowanie własne.

Powyższy wywód ilustruje poniższa ilustracja.

Rysunek 2. Poziom IQ wśród badanych dzieci



Źródło: Opracowanie własne

Organizacja badań miała charakter trójetapowy. Podczas **pierwszego etapu (diagnostycznego)** dokonano identyfikacji indywidualnych preferencji cech badanych dzieci w trzech grupach w celu określenia poziomu mowy i gotowości do nauki czytania. Istotny jest fakt, że w badanych grupach zatrudnieni byli nauczyciele z podobnym wymiarem stażu pracy,

a przy tym realizowali przez ostatnie dwa lata ten sam program nauki czytania metodą J. Cieszyńskiej. **Drugi etap** dotyczył zajęć eksperymentalnych ze szczegółową analizą jakościową i ilościową wyników obserwacji oraz pomiaru poziomu mowy i gotowości do nauki czytania. Pomiar i obserwacje były dokonywane indywidualnie w grupach eksperymentalnych i grupie kontrolnej. Badaniami były objęte dzieci sześćioletnie, uczęszczające do trzech oddziałów przedszkolnych w Przedszkolu Nr 4 w Nowym Targu. Porównywane grupy były podobne ze względu na wiek, poziom inteligencji (pomiar poziomu inteligencji przy użyciu testu IDS-P Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w Wiekach Przedszkolnym, przeprowadzony przez psychologa współpracującego z przedszkolem) oraz częstotliwość uczęszczania do przedszkola. Zajęcia w grupach eksperymentalnych odbywały się codziennie przez 15-20 minut. **Ostatnia - trzecia faza badań**, czyli kończąca badania, po której było możliwe dokonanie analizy zebranego materiału i zestawienie osiągniętych wyników poszczególnych grup. Etapy: pierwszy i trzeci miały ujednolicony charakter dla grupy kontrolnej i grup eksperymentalnych.

4.6. Uzasadnienie wyboru metody statystycznej

Statystyka jako nauka pomocnicza dla nauk społecznych pomaga w odnajdywaniu odpowiedzi na nurtujące badawczo pytania.

Skonceptualizowany i zoperacjonalizowany plan badawczy wymaga zastosowania odpowiednich procedur, które pozwolą na udzielenie jednoznacznych odpowiedzi lub przybliżą badacza jak najbliżej poszukiwanej prawdy.

Autorka niniejszej dysertacji postawiła sobie za cel odnalezienie odpowiedzi na dwa generalne pytanie: czy i w jakim stopniu zaproponowane metody wpływają na rozwój kompetencji edukacyjnych dzieci. W tym celu zaprojektowała eksperyment pedagogiczny, dobierając do niego 3 grupy. Zrealizowanie badań w terenie to tylko jedno ze znacznych przedsięwzięć. Drugim było znalezienie takich metod i technik statystycznych, które będą na tyle czułe, że wskażą na zachodzące zmiany. W statystyce indukcyjnej (wnioskowania) mało jest technik które można by zastosować w odniesieniu do grup badawczych o małej liczebności. Z drugiej jednak strony sam proces badawczy, w którym wykorzystuje się eksperymenty, często jest na tyle złożony, czasochłonny, niejednokrotnie długoterminowy, że nie pozwala na poszerzenie grupy badawczej/eksperymentalnej. Należy mieć to na uwadze, czytając rozdział z analizą danych. W pracy skorzystano z testów, które pozwoliły na ukazanie potencjalnych różnic między badanymi jednostkami. Były to przede wszystkim testy parametryczne. Pomimo, że świadomie złamano „pewne założenia”, były one na tyle restrykcyjne, że pozwoliły na ukazanie ewentualnej zmiany lub jej braku. Literatura fachowa zaleca taki sposób postępowania. W eksperymentach, ze względu na specyfikę badań zaleca się stosowanie testów parametrycznych¹⁷⁴. Testy te są bowiem bardziej konserwatywne i pozwalają na zmniejszenie ryzyka przyjęcia niewłaściwej hipotezy. Stąd decyzja zastosowania: testu t – Studenta dla dwóch prób zależnych, testu t-Studenta dla dwóch prób niezależnych, elementów testu wariancji dla powtórnego pomiaru. Skorzystano również z metody korelacyjnej: współczynnika korelacji Spearmana. Zastosowano także miarę badania różnicy w różnicy, znaną pod nazwą difference-in-difference.

Stosowanie testów porównań jest na tyle popularne, że nie warto poświęcać wiele miejsca na ich charakterystykę. Zainteresowanego czytelnika należy odesłać do literatury

¹⁷⁴ A. Stanisławski, 2001, *Przystępny kurs statystyki w oparciu o program STATISTICA PL na przykładzie z medycyny*, StatSoft Polska, Kraków.

przedmiotu, która została zaprezentowana w bibliografii. W tym miejscu warto tylko krótko wspomnieć, że *test t–studenta dla prób zależnych*, przeznaczony jest do badania różnic w pomiarach tej samej grupy, w przypadku powtórnego pomiaru. Stosuje się go w przypadku testowania różnic średnich między pomiarem (pre/post). Test ten pozwala na wykazanie czy zaszła zmiana w pierwszym i drugim pomiarze w przyjętym przez badacza odstępie, czy czynnik zmiany, jaki został zastosowany, zadziałał, czy też nie¹⁷⁵

Test t–studenta dla prób niezależnych, pozwala na uchwycenie różnicy w pomiarze w przypadku dwóch niezależnych od siebie grup (np. kobiet i mężczyzn), czy cechy jakie ich charakteryzują są takie same czy też różne.

Analiza wariancji dla powtórnego pomiaru – technika ta pozwala na porównanie wariancji uzyskanych wyników z post testu przy jednoczesnej kontroli wyniku pre w dwóch grupach (eksperymentalnej i kontrolnej)¹⁷⁶.

Współczynnik *korelacji rho Spearmana* pozwala na ukazanie związku między dwiema zmiennymi. Wyliczany jest on w oparciu o rangi.

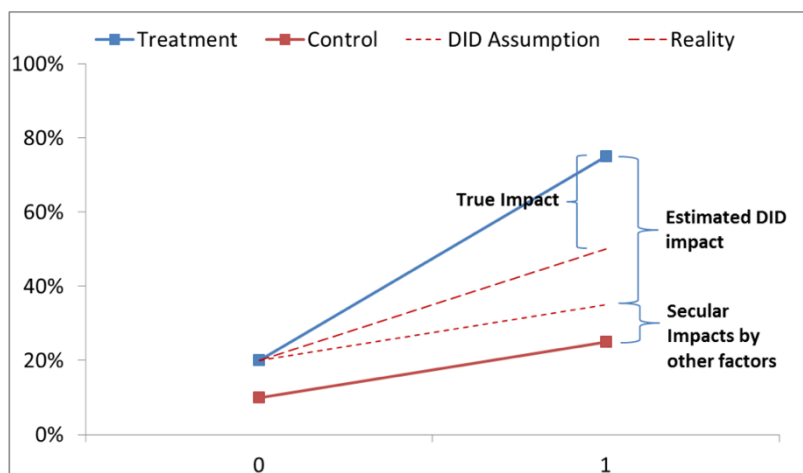
Difference-in-difference (diff-in-diff) (różnica w różnicy). Metoda ta nie jest popularna w polskiej literaturze, aczkolwiek na zachodzie bardzo często wykorzystywana. Metoda różnice w różnicach pozwala obliczyć wpływ interwencji (np. czynnika eksperymentu) na wynik, porównując średnią zmianę w czasie w zmiennej wyniku dla grupy, w której była interwencja ze średnią zmianą w czasie dla grupy kontrolnej. Różnice w różnicach to technika statystyczna pozwalająca obliczyć wpływ interwencji (np. eksperymentu) na wynik, porównując średnią zmianę w czasie w zmiennej wyniku dla grupy, w której była interwencja ze średnią zmianą w czasie dla grupy kontrolnej. Tak więc DiD mierzy różnicę między grupą eksperymentalną i grupą kontrolną w czasie (test/retest). Poniższa ilustracja pozwala ukazać, na czym polega owa metoda.

¹⁷⁵ M. Cypriańska, S. Bedyńska, 2013, *Testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki* [w]: S. Bedyńska i M. Cypriańska (red.), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno Spółka z o.o, Warszawa.

¹⁷⁶ K. Krejtz, I. Krejtz, 2013, *Wieloczynnikowa analiza wariancji w planie międzygrupowym* [w]: S. Bedyńska i M. Cypriańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 2. Praktyczne wprowadzenie do analizy wariancji*, Wydawnictwo Akademickie Sedno Spółka z o.o., Warszawa.

J. Brzeziński, R. Stachowski, 1984, *Zastosowanie analizy wariancji w eksperymentalnych badaniach psychologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa.

Rysunek 3. Ujęcie graficzne rozumienia: różnicy w różnicy (DiD).



Źródło: Center for Effective Global Action University of California, Berkeley.

Prowadząc analizę statystyczną dla zebranego materiału empirycznego, posłużono się oprogramowaniem statystycznym PS Imago dla Windows, wersja 4.0 oraz oprogramowaniem Stata wersja 13.

Rozdział 5. Opis czynników eksperymentalnych zastosowanych w badaniach

Wybór czynników eksperymentalnych był podyktowany wieloletnim doświadczeniem autorki wyniesionym z pracy z dziećmi przedszkolnymi. Uczestnictwo w kilkunastu seminariach i szkoleniach na temat wpływu ruchu na procesy poznawcze dzieci, a następnie stosowanie ich na zajęciach w grupie przedszkolnej, utwierdziły autorkę niniejszej rozprawy o celowości wprowadzania metod aktywizujących wśród najmłodszych. Tym bardziej, że: „Doświadczenia z pierwszych lat nauki mają duży wpływ na przebieg kariery szkolnej ucznia. Pozytywne doświadczenia mobilizują i rozbudzają ciekawość poznawczą dziecka, zaś trudności znacznie przekraczające jego możliwości mogą nawet załamać”¹⁷⁷.

5.1. Kinezylogia edukacyjna w ujęciu teoretycznym

Nazwa „kinezylogia edukacyjna” pochodzi od słów: *kinematos* (gr.) czyli ruch, *logos* (gr.) tzn. mowa i *educatio* (łac.) inaczej edukacja, wychowanie, wykształcenie [Kopaliński 1999]. Kinezylogia edukacyjna wykorzystuje ruch we wspomaganiu i stymulowaniu rozwoju emocjonalnego, psychicznego i poznawczego. Jej celem jest poznanie samego siebie, pełniejsze wykorzystanie własnych zasobów, korygowanie ewentualnych dysfunkcji rozwojowych oraz wspomaganie procesów uczenia się.

Celestyna Grzywniak opisując podstawy teoretyczne metody Dennisonów zaleca wprowadzenie procesu równoważenia w pięciu etapach, zgodnie z ideą autorów. „Sesja ruchowa prowadzona metodą Dennisonów rozpoczyna się od wyciszenia. Ten pierwszy etap zajęć ma na celu skoncentrowanie dziecka na obecnej sytuacji i uspokojenie. Stosuje się wówczas ćwiczenia, takie jak: masaż punktów określanych w tej metodzie jako aktywizujące myślenie, ćwiczenia naprzemienne, pozycję Dennisona oraz picie wody. Drugi etap zajęć to ustalenie w celu równoważenia. Dziecko samo decyduje, w czym chciałoby być lepsze i w czym mogłoby się poprawić, np. szybciej jeździć na rowerze, ładniej pisać, płynniej czytać itd. Osoba prowadząca ustala z dzieckiem cel i zapisuje go na kartce. Następnie przechodzi się do etapu trzeciego, w którym dziecko odgrywa dramę dobraną do zapisanego celu. Po odegraniu dramy, czyli przedstawienia swojego celu, stosuje się ćwiczenia korekcyjne, które należy odpowiednio dobrać. Ćwiczenia te wchodzi w skład etapu czwartego. W piątym etapie następuje zakończenie, podziękowanie i ponowne zilustrowanie

¹⁷⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, G. Grabowska, *Program wychowania i kształcenia sześciolatków*, Warszawa, Nowa Era 2005, s. 8.

celu za pomocą ruchu. Prowadzący i dziecko omawiają, czy ruchy ciała potrzebne do odegrania scenki (dramy) tym razem wykonane były lepiej i łatwiej niż przed ćwiczeniami korekcyjnymi. Jeżeli osoba prowadząca widzi potrzebę pracy domowej, to prosi, aby dziecko powtarzało te same ćwiczenia w domu. Zazwyczaj zaleca się je przy dużych trudnościach występujących podczas zajęć. Program równoważenia realizowany jest podczas zajęć zawsze w tych samych etapach. Metoda jest stosowana w formie indywidualnej lub grupowej, o ile całą grupa pracuje nad realizacją tego samego celu”¹⁷⁸.

Jest wiele pozytywnych opinii na temat kinezylogii edukacyjnej, ale nie ma jednoznacznych stwierdzeń w kwestii jej podstaw naukowych. Profesor neurofizjologii z Instytutu Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN Anna Grabowska, analizując przebieg konferencji zorganizowanej przez prof. Kazimierza Korabę pod znamienym tytułem: *Kinezylogia edukacyjna. Nauka, pseudonauka czy manipulacja?*, podkreśla, że:

- „założenia metody Dennisona nie są zgodne ze współczesną wiedzą dotyczącą funkcjonowania mózgu;
- większość tez dotyczących wyników rzekomych badań naukowych, na których opiera się metoda, jest fałszywa;
- opisy procesów i zasad funkcjonowania mózgu zawarte w publikacjach kinezylogii edukacyjnej nie mają sensu z punktu widzenia naukowego;
- Dennison najprawdopodobniej nigdy nie prowadził badań naukowych nad wpływem proponowanych przez niego ćwiczeń na procesy zachodzące w mózgu oraz na wyniki uczenia się;
- niektóre proponowane przez niego ćwiczenia ruchowe mogą przynosić pozytywne skutki, zwłaszcza w zakresie poprawy funkcji ruchowych i wzrokowo- motorycznych”¹⁷⁹.

Pomimo tych zarzutów można przychylić się jednak do stwierdzenia C. Hannaforda, że „ruch pobudza i aktywizuje wiele czynności umysłowych. Integruje i pozwala lepiej zapamiętać nowe informacje i doświadczenia”¹⁸⁰. Dlatego zaproponowane przez Dennisonów ćwiczenia ruchowe, angażujące całe ciało mają niewątpliwie wiele zalet.

¹⁷⁸ C. Grzywniak, *Kinezylogia Edukacyjna*, Kraków 2006, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s.26.

¹⁷⁹ A. Grabowska, *Kinezylogia edukacyjna w świetle najnowszej wiedzy o mózgu*, w: Korab K. (red.), *Kinezylogia edukacyjna. Nauka, pseudonauka czy manipulacja?*, Warszawa 2008, Instytut Badań Edukacyjnych

¹⁸⁰ C. Hannaford, *Smurf moves why learnings not all your head*, Arlington Virginia 1955, Great Ocean Publishers, Inc.

5.1.1. Zestaw ćwiczeń Gimnastyki Mózgu w poszczególnych wymiarach

Kineziolodzy edukacyjni wprowadzają szereg ćwiczeń mających na celu zrównoważenie obu półkul mózgowych, polepszenie koncentracji, uwagi, koordynacji wzrokowo-ruchowo-słuchowej. Wspomniana wcześniej C. Grzywniak tak opisuje praktyczne zasady stosowania kineziologii edukacyjnej w działaniach codziennych z dziećmi:

„Pierwsza grupa to ćwiczenia lateralne, które mają za zadanie zwiększyć ilość połączeń nerwowych pomiędzy lewą i prawą półkulą mózgową, a tym samym wzmocnić ciało modelowate, czyli spoidło wielkie, które łączy te dwie części mózgu. Sprzyja to lepszej integracji myśli, ruchu i koordynacji. Ćwiczenia lateralne w efekcie ułatwiają uczenie się czytania i pisanie. Lepsza staje się również koordynacja całego ciała, a więc dziecko jest sprawniejsze podczas wykonywania różnych czynności np. lepiej gra w piłkę. Obserwuje się pozytywny wpływ na proces lateralizacji czynności ruchowych. Tworząc te ćwiczenia autorzy oparli się między innymi na badaniach zapoczątkowanych przez R. Sperry'ego, potwierdzających komplementarne działanie obu półkul mózgowych. Wykazały one, iż każda z półkul mózgowych działa i przetwarza bodźce odmiennie i dopiero sprawny przekazywanie impulsu nerwowego pomiędzy półkulami przez ciało modelowate zapewnia integrację informacji. Druga grupa to ćwiczenia rozciągające i wydłużające mięśnie, które mają na celu zminimalizować wpływ stresu, a tym samym poprawić koncentrację uwagi. P. i G. Dennisonowie, tworząc te ćwiczenia, wzięli pod uwagę konsekwencje stale działającego stresu. Jeśli reakcje stresowe trwają długo, mogą być powodem deficytów uczenia się, powstawania nadpobudliwości i impulsywności oraz różnych innych zakłóceń. Ćwiczenia te pomagają więc w uczeniu się, lepszym zapamiętywaniu, skoncentrowaniu, myśleniu abstrakcyjnym. Są wskazane dla dzieci z trudnościami w uczeniu się, stale napiętych, przeżywających stres, o słabej koncentracji. Ćwiczenia rozciągające i wydłużające autorzy zaliczyli do grupy określanej mianem „wymiaru koncentracji lub skupienia”. Następną grupą to ćwiczenia energetyzujące ciało, czyli zapewniające odpowiednią szybkość impulsów nerwowych przesyłanych między komórkami nerwowymi. P. i G. Dennisonowie podkreślali ogromny wpływ ruchu fizycznego na uczenie się, Opisali oni dwa podstawowe mechanizmy ruchu. **Pierwszy typ** to mechanizm integracji myśli i ruchu. Polega on na wykonywaniu ćwiczeń naprzemiennych, a więc ruchów przekraczających środkową linię ciała powstałą z podziału na lewą i prawą stronę ciała i mózgu. Te ruchy występują naturalnie i można je spotkać podczas czytania, kiedy oczy przekraczają linię środkową, a także przy pisaniu, rysowaniu, wykonywaniu różnych czynności. One aktywizują działanie półkul

mózgowych i dlatego dziesiątki razy zwiększają prędkość przenoszenia informacji z jednych struktur do innych. Ruchy te pomagają w integracji myśli, uczeniu i przyswajaniu informacji. **Drugi typ** to mechanizm rozłączania myśli i ruchu. Uzyskuje się go przy pomocy ruchów jednostronnych, czyli takich, które nie przekraczają linii środkowej. Są to ćwiczenia równoczesnego podnoszenia w górę kończyny górnej i dolnej po tej samej stronie lub inne ćwiczenia, ale zawsze angażujące tylko jedną stronę ciała. Kiedy stosuje się takie ćwiczenia, aktywizuje się większą pracę określonej półkuli mózgu, a więc pobudza się procesy przetwarzania informacji. Pomaga to przy pierwszej obróbce przetwarzanego materiału, jego dokładnej analizie i przy wzbudzaniu świadomości przed dokonaniem wglądu. Dorośli w tej fazie aktywności myślowej intuicyjnie zatrzymują się, żeby pomyśleć, wręcz "zastygają" w bezruchu. Obydwa mechanizmy ruchu wzajemnie się uzupełniają i należy je wykorzystywać w procesie nauki. W przyswajaniu trudniejszej partii materiału występuje najpierw mechanizm rozłączania w celu lepszej jego obróbki, a następnie mechanizm integracji w celu łączenia przetwarzanej informacji z innymi informacjami¹⁸¹.

Mając na względzie zaangażowanie naturalnych mechanizmów z wszystkich wymiarów, podczas badań uwzględniono następujące ćwiczenia [Dennison P., Dennison G. 1989; Hannaford 1995]:

Wymiar lateralności to ćwiczenia na przekraczanie linii środka. Do nich zaliczamy:

- ćwiczenia naprzemienne;
- leniwe ósemki;
- rysowanie oburącz;
- ósemki alfabetyczne;
- „słoń”;
- krążenie szyją;
- kołyska;
- oddychanie przeponowe;
- rowerek;
- akumulator.

¹⁸¹ C. Grzywniak, *op. cit.*, s. 27-31.

Ćwiczenia naprzemienne

Wykonujemy je w pozycji stojącej. Dotykamy prawą ręką uniesionego lewego kolana, następnie lewą ręką prawego kolana. Czynność powtarzamy kilkakrotnie. Inną wersją tego ćwiczenia jest dotykanie lewą ręką prawej stopy z tyłu ciała. Ćwiczenia te wykonujemy powoli i dokładnie, powtarzając około sześć razy na każdą stronę.

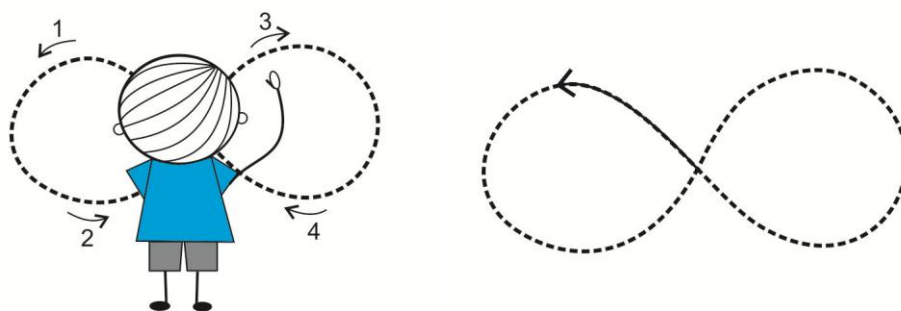


O zastosowaniu tych ćwiczeń pisze C. Grzywniak następująco: „Praca ta pobudza różne struktury mózgu, a zwłaszcza ośrodki motoryczne w korze mózgowej, usprawnia drogi nerwowe pomiędzy lewą i prawą częścią mózgu, wzmacnia ciało modelowate. Gdy wykonuje się je powoli i systematycznie, w ciele modelowatym włókna nerwowe pokrywają się mielizną, co umożliwia szybszy przekaz impulsu nerwowego z jednej półkuli mózgu do drugiej. Ćwiczenia te usprawniają koordynację całego ciała, ułatwiają pracę rąk w linii środka, są pomocne przy nauce pisania, czytania, stymulują zmysł równowagi, dobrze wpływają na dzieci nadpobudliwe psychoruchowo. Są istotne dla dzieci z trudnościami w uczeniu się”¹⁸².

Leniwe ósemki

Wykonujemy je w pozycji stojącej lub siedzącej. Zginamy rękę w stawie łokciowym, dłoń ściśnięta w pięść, a kciuk skierowany do góry. Ruch zaczynamy zawsze od środka, na wysokości nosa i kreślimy znak nieskończoności (∞) przesuwając do góry w lewą stronę, a następnie w dół i do środka. Pamiętamy, aby wzrok podążał za kciukiem. Staramy się, aby ósemki były równe z wyraźną linią środka. Ćwiczenie powtarzamy raz lewą ręką, raz prawą. Ćwiczenia wykonujemy co najmniej trzy razy każdą ręką.

¹⁸² *Ibidem*, s. 32.

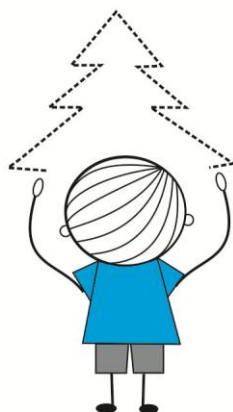


Zastosowanie: „Ćwiczenie to koordynuje działanie obszaru motorycznego obu półkul mózgowych, aktywizuje prawy i lewy ośrodek wzroku, pobudza peryferyczne części pola widzenia do pracy, pomaga przekraczać linię środka, co jest istotne przy trudnościach w czytaniu i pisaniu. Wzmacnia zewnętrzne mięśnie oczu jak i wewnętrzne, które utrzymują między innymi soczewki i decydują o wielkości źrenicy. Poprawia konwergencję oczu i koordynację ruchowo -wzrokową oraz jest dobrym ćwiczeniem poprawiającym koncentrację. Jest to potrzebne dla dzieci z trudnościami w czytaniu, gubiących się w tekście, przeskakujących linijki, mylących literki podobne kształtem. Wzmacnia także mięśnie kończyny górnej, co jest ważne dla dzieci rozpoczynających naukę pisania i dla dzieci z dysgrafią. Ćwiczenie to stanowi ważną pomoc w terapii trudności szkolnych”¹⁸³.

Rysowanie oburącz

To ćwiczenie wykonujemy w pozycji stojącej lub siedzącej. Równocześnie dwoma rękami wykonujemy rysunek w części centralnej kartki lub po jej bokach. Prawą ręką rysujemy bardziej po prawej stronie, a lewą po lewej. Powstają dwa takie same rysunki. Można najpierw wykonać rysunek w powietrzu, na podłodze, na kaszy, a dopiero w końcowym etapie na kartce papieru.

¹⁸³ *Ibidem*, s. 33.

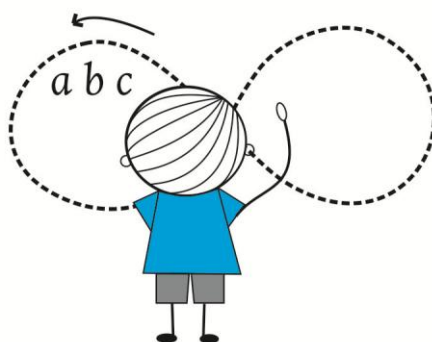


Zastosowanie: „Przy wykonywaniu ćwiczenia następuje równoczesne pobudzenie dwóch półkul mózgowych, co sprzyja tworzeniu się lepszych połączeń nerwowych pomiędzy ośrodkami w lewej i prawej półkuli mózgowej. Poprawia ono pisanie, rysowanie, koordynację ruchowo - wzrokową, wpływa na proces lateralizacji czynności ruchowych, rozszerza pole widzenia co jest ważne przy nauce czytania. Ćwiczenie to wykorzystuje się w technikach poprawiających szybkość czytania. Dziecko wykonując duże ruchy ramionami wzmacnia ich siłę mięśniową o rozluźnia mięśnie. Jest to ważne ćwiczenie dla dzieci z dysleksją i dysgrafią”¹⁸⁴.

Alfabetyczne ósemki – są odmianą leniwych ósemek.

Wykonujemy je w pozycji stojącej lub siedzącej. Najpierw rysujemy kilka leniwych ósemek, a następnie rysujemy linię pionową przechodzącą przez środek ósemki. Później wpisujemy literkę, którą dziecko wymawia głośno. Każda litera jest wpisana w jedną lub w drugą stronę ósemki.

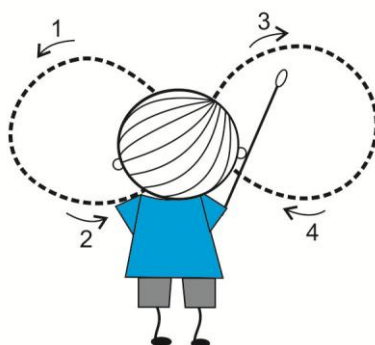
¹⁸⁴ *Ibidem*, s. 35.



Zastosowanie: „Ćwiczenie to poprawia technikę pisania, zapamiętywania liter, wpływa na koordynację ruchowo - wzrokową, reguluje siłę nacisku ołówka przy pisaniu. Jest ono pomocne w początkowej nauce zapamiętywania liter, nauki pisania, a także dla dzieci z dysgrafią i słabo pamiętających literki”¹⁸⁵.

"Słoń"

Wykonujemy to ćwiczenie w pozycji stojącej, w rozkroku, z lekko ugiętymi nogami w kolanach. Pochylamy się w przód i wyciągamy prawą rękę do przodu, grzbietem dłoni do góry, prawe ucho przyciskamy do prawego ramienia. Teraz zaczynamy rysować obszerne leniwe ósemki. Całe ciało pracuje. Naśladujemy również głos słonia. Powtarzamy ok. pięć razy, a potem zmieniamy rękę, pochylamy głowę w drugą stronę i powtarzamy.



Zastosowanie: „Ćwiczenie to aktywizuje mięśnie kończyn dolnych i górnych, tułowia, szyi i oczu. Pobudza do pracy pola wzrokowe, słuchowe i motoryczne w korze mózgowej. Poprawia więc koordynację wzrokowo -słuchowo-ruchową, czyli korzystnie wpływa na

¹⁸⁵ *Ibidem*, s. 36.

integrację percepcyjno - motoryczną. Stymuluje także układ przedsionkowy, a więc kanały półkoliste co poprawia równowagę. Systematycznie powtarzane rozwija połączenia nerwowe między różnymi strukturami mózgu. Ćwiczenie to należy stosować dla dzieci o słabej koncentracji ruchowo - wzrokowo - słuchowej, słabej równowadze i koncentracji”¹⁸⁶.

Krążenie szyją

Wykonujemy je w pozycji stojącej lub siedzącej. Rozpoczynamy od przechylenia głowy do tyłu i wzięcia głębokiego oddechu. Następnie opuszczamy głowę na bok, wykonuje wydech i poruszamy ją od jednego ramienia do drugiego. Powtarzamy to kilka razy w jedną stronę i drugą. Ruch wykonujemy bardzo powoli.



Zastosowanie: „Ćwiczenie to rozluźnia i usuwa napięcie z obszaru szyi, pomaga w przekraczaniu linii środka, ułatwia pracę w tym polu, pomaga w utrzymaniu równowagi w samochodzie, samolocie, ułatwia uczenie się”¹⁸⁷.

Kołyska

Wykonujemy to ćwiczenie w pozycji półsiedzącej, na miękkim podłożu. Siadamy na podłodze, unosimy tułów, łokcie wraz opieramy z tyłu na dłoniach. Wykonujemy kołysanie zgiętymi w kolanach nogami raz w lewo, raz w prawo. Ćwiczenie powtarzamy osiem razy.

¹⁸⁶ *Ibidem*, s. 37.

¹⁸⁷ *Ibidem*, s. 37.



Zastosowanie: „Ćwiczenie to rozluźnia mięśnie bioder po długim siedzeniu. Kołysanie jest rodzajem masażu dla bioder. Poprawia sprawność ruchową, wzmacnia mięśnie, aktywizuje pracę obu półkul mózgu, poprawia krążenie płynu mózgowo – rdzeniowego”¹⁸⁸.

Oddychanie przeponowe

Ćwiczenie wykonujemy w pozycji stojącej, siedzącej lub leżącej. Nabieramy powietrze nosem, a następnie wydychamy go powoli, krótkimi dmuchnięciami przez lekko ściśnięte usta. Możemy położyć rękę na dole brzucha, aby poczuć uwypuklanie się brzucha podczas wdechu. Całość powtarzamy kilka razy.



Zastosowanie: „Celem jest dotlenienie mózgu i całego organizmu oraz uelastycznienie przepony. Wolne wykonywanie ćwiczenia dodatkowo uspokaja i koncentruje. Wzmacnia głos. Zalecane także dla dzieci jękających”¹⁸⁹.

¹⁸⁸ *Ibidem*, s. 38.

¹⁸⁹ *Ibidem*, s. 39.

Rowerek

Wykonujemy to ćwiczenie w pozycji leżącej, na miękkim podłożu. Dotykamy lewym łokciem zgiętego prawego kolana i na odwrót. Głowę odwracamy raz w jedną stronę, raz w lewą. Powtarzamy to około sześć razy.



Zastosowanie: Stosując to ćwiczenie angażujemy jednocześnie prawą i lewą półkulę mózgową, co wpływa na aktywność organizmu.

Akumulator

Pozycja podczas tego ćwiczenia-siedząca.

Nabieramy powietrze, ręce kładziemy na kolanach lub na stole przed sobą, obniżamy brodę do piersi i wydychamy powietrze. Następnie głowę wychylamy do przodu, klatkę piersiową otwieramy wdychając powietrze. Prostujemy plecy i nieznacznie wychylamy je do tyłu. Ćwiczenie powtarzamy kilkakrotnie.



Zastosowanie: „Ćwiczenie to pobudza krążenie płynu mózgowo - rdzeniowego co jest ważne dla pracy mózgu, odpręża ciało i jednocześnie poprawia jego stan energetycznym wyzwala myślenie twórcze. Wzmacnia mięśnie tułowia, rozluźnia mięśnie szyi i ramion po długim siedzeniu przed komputerem lub za kierownicą”¹⁹⁰.

Wymiar koncentracji to przede wszystkim ćwiczenia wydłużające. Oto kilka z nich:

- sowa;
- aktywna ręka;
- zginanie stopy;
- pompowanie pięt;
- luźne skłony;
- wypady w przód.

Sowa

To ćwiczenie wykonujemy w pozycji siedzącej. Jedną ręką chwytamy mocno przeciwległy bark, mocno odwracamy głowę w prawą stronę. Następnie bierzemy głęboki wdech i zaczynamy powoli odwracać głowę w lewą stronę, utrzymując brodę na równym poziomie. W trakcie ćwiczenia naśladujemy głos sowy. Ćwiczenie to powtarzamy kilkakrotnie na jedną i drugą stronę.

¹⁹⁰ *Ibidem*, s. 40.



Zastosowanie: „Ćwiczenie to usuwa napięcie mięśni szyi i ramion przez co poprawia dopływ krwi do mózgu. Pobudza równocześnie ośrodki słuchowe, wzrokowe i motoryczne w korze mózgowej, a to korzystnie wpływa na polepszenie koordynacji słuchowo - wzrokowo - ruchowej. Poprawia koncentrację, pisanie ze słuchu, wpływa na poprawę umiejętności matematycznych. Koordynuje pracę ośrodków motorycznych, wzrokowych i słuchowych w centralnym układzie nerwowym. Dobrze również dla dzieci nadpobudliwych”¹⁹¹.

Aktywna ręka

Wykonanie ćwiczenia w pozycji siedzącej lub stojącej. Podnosimy jedną wyprostowaną rękę w górę i chwytamy ją drugą ręką. Ręka wyprostowana próbuje wykonać ruchy we wszystkie strony świata, ale ręka zgięta nie pozwala na to (siłuje się). Powtarzamy cały cykl zmieniając ręce.



Zastosowanie: „Ćwiczenie to wzmacnia mięśnie kończyn górnych i barków, rozciąga mięśnie piersiowe, a kurczy mięśnie międzyłopatkowe co ma znaczenie dla dzieci garbiących się.

¹⁹¹ *Ibidem*, s. 40.

Poprawia również koncentrację, charakter pisma, ułatwia rysowanie. Jest pomocne dla dzieci rozpoczynających naukę pisanie, gdyż ich mięśnie szybko się męczą; ważne dla dzieci z dysgrafią¹⁹².

Zginanie stopy

Wykonanie w pozycji siedzącej. Siadamy na krześle, prawą, zgiętą stopę kładziemy na wysokości kostki, na lewym udzie. Lewą ręką chwytamy przyczepy początkowe i końcowe mięśni łydki, jednocześnie poruszamy stopą. Kiedy bierzemy wdech zginamy powoli stopę, a przy wydechu prostujemy nogę. Ćwiczenie powtarzamy z lewą stopą, naprzemiennie ok. osiem razy.



Zastosowanie: „Ćwiczenie to pobudza ośrodki motoryczne w lewej i w prawej półkuli mózgu. Rozciąga oraz wydłuża mięśnie i ścięgna łydki i stopy co obniża napięcie nerwowe, a więc uspokaja. Poprawia też koncentrację. Ułatwia rozumienie i opowiadanie przeczytanego tekstu. Zmniejsza stres¹⁹³.

Pompowanie piętą

Ćwiczenie wykonujemy w pozycji stojącej. Ustawiamy się za krzesłem i trzymamy się oparcia. Pozycja wyjściowa-pięta z tyłu jest uniesiona, a ciężar ciała przenosimy na nogę ustawioną z przodu. Na wydechu wykonujemy zginanie w kolanie nogi stojącej z przodu, na wdechu podnosimy się, prostujemy nogę ułożoną z przodu, a piętę nogi ustawionej z tyłu stawiamy na podłodze. Zmieniamy nogi.

¹⁹² *Ibidem*, s. 41.

¹⁹³ *Ibidem*, s. 42.



Zastosowanie: „Ćwiczenie to zwalnia napięcie, gdzie najczęściej objawia się stres - w tylnej części podudzia, a więc przeciwdziała odruchowi ochronnemu ścięgien, rozluźnia mięśnie lędźwi. To pomaga w swobodnym przemieszczaniu się płynu mózgowo - rdzeniowego. Stosuje się je również w celu poprawy koncentracji, wymowy, werbalizacji swoich myśli i komunikacji między dziećmi”¹⁹⁴.

Luźne skłony

Wykonanie w pozycji stojącej lub siedzącej na krześle lub na podłodze. Krzyżujemy nogi w kostkach. Ręce unosimy do góry, bierzemy wdech i sięgamy rękoma jak najdalej do przodu, a głowę trzymamy między rękami. Ćwiczenie to powtarzamy kilka razy, a następnie krzyżujemy nogi w odwrotny sposób.



¹⁹⁴ *Ibidem*, s. 42.

Zastosowanie: „Ćwiczenie rozciąga mięśnie kręgosłupa, zwłaszcza te, które skracają się pod wpływem działania stresu. Działa więc odprężająco. Poprawia przepływ płynu mózgowo - rdzeniowego, wzmacnia koncentrację, ułatwia uczenie się i myślenie racjonalne”¹⁹⁵.

Wypady w przód

Pozycja stojąca. Stoimy z rozstawionymi stopami, następnie przekreścamy stopy tak, aby stopa prawa ustawiona była pod kątem prostym do lewej stopy. Ręce układamy na biodrach, lewą nogą robimy wy krok i przenosimy na nią ciężar ciała, prawa noga jest w tym czasie wyprostowana. Głowę obracamy w stronę wysuniętej nogi do przodu i pogłębiamy wypad. Ćwiczenie wykonuje cztery razy, a następnie zmieniamy nogę.



Zastosowanie: Ćwiczenie to poprawia koncentrację i utrzymuje prawidłową postawę.

Wymiar stabilności obejmuje ćwiczenia i są to:

- punkty aktywizujące myślenie;
- ziewanie na energię;
- kapturek myśliciela;
- pozycja Dennisona (Cooka).

Punkty aktywizujące myślenie

Wykonujemy ćwiczenie w pozycji stojącej lub siedzącej. Jedną ręką (palcem wskazującym i kciukiem) masujemy punkty pod obojczykami z prawej i lewej strony mostka, a drugą rękę kładziemy na pępek. Masowanie powinno trwać ok. 30-40sekund.

¹⁹⁵ *Ibidem*, s. 43.



Zastosowanie: „Ćwiczenie to odżywia i dotlenia mózg, a także wpływa na zmysł równowagi. Mózg zużywa w czasie pracy 1/5 tlenu pobranego przez organizm. Lepsze odżywienie i dotlenienie ma duże znaczenie przy wykonywaniu pracy umysłowej. Ma ono na celu pobudzić mózg do pracy”¹⁹⁶.

Ziewanie na energię

Pozycja podczas ćwiczenia może być stojąca lub siedząca. Na początku końcami palców masujemy ruchem okrężnym obszar wokół stawu skroniowo -żuchwowego. Podczas masażu wywołujemy odgłos ziewania.



Zastosowanie: „Ćwiczenie to relaksuje mięśnie twarzy, stymuluje mięśnie artykulacyjne, wpływa na poprawę współpracy obu oczu. Jest ważnym ćwiczeniem dla dzieci rozpoczynających naukę szkolną oraz z zaburzeniami mowy, a także z trudnościami

¹⁹⁶ *Ibidem*, s. 44.

w czytaniu spowodowanymi złą koordynacją obu oczu. Ćwiczenie to poprawia wymowę i obniża wewnętrzne napięcie. Zalecane dla dzieci jękających się i znerwicowanych”¹⁹⁷.

Kapturek myśliciela

Ćwiczenie w pozycji stojącej lub siedzącej. Z zamkniętymi oczyma masujemy krawędź małżowiny usznej od góry do dołu, zwracając uwagę na każdy punkt. Czynność wykonujemy równocześnie masując jedną ręką jedno ucho a drugą ręką drugie ucho. Podczas całego cyklu wsłuchujemy się w dźwięki otoczenia.



Zastosowanie: „Ćwiczenie to wyostża słuch, poprawia słuch fonemowy, uczy koncentracji na bodźcach słuchowych, również pobudza. Jest dobrym ćwiczeniem na początek lekcji w celu poprawienia koncentracji”¹⁹⁸.

Pozycja Dennisona (Cooka)

Wykonanie ćwiczenia w pozycji siedzącej. Nogi skrzyżowane na poziomie kostek, ręce wyciągamy przed siebie i odwracamy dłonie tak, aby dotknęły się grzbietami (kciuki skierowane w dół). Następnie przekładamy ręce tak, aby dłonie stykały się wewnętrzną stroną, splatamy palce i przyciskamy do klatki piersiowej. Zamykamy oczy, głowę lekko pochylamy do przodu, oddychamy głęboko. Czas wykonania min. 30 sekund. W trakcie ćwiczenia uwagę kierujemy na swoje wnętrze, np. słuchamy jak bije serce.

¹⁹⁷ *Ibidem*, s. 45.

¹⁹⁸ *Ibidem*, s. 45.



Zastosowanie: „ćwiczenie to ma szerokie zastosowanie i jest istotne w uzyskaniu wyciszenia i odprężenia organizmu. Poprzez takie ułożenie ciała impuls nerwowy jest przewodzony do pól ruchowych i czuciowych z pnia mózgu i układu limbicznego (podczas działania stresu). Zmniejsza to prawdopodobieństwo produkcji adrenaliny i zmniejsza pobudzenie pnia mózgu oraz układu limbicznego, co korzystnie wpływa na uzyskanie wewnętrznego spokoju i równowagi. Delikatne pobudzenie przednich części mózgu, a odbarczenie tylnych sprzyja lepszej koncentracji i zapamiętywaniu”¹⁹⁹.

Metodę Dennisonów poleca Carla Hannaford - neurofizjolog i pedagog, podaje szereg argumentów ilustrujących niesamowity wpływ ruchu na życie człowieka i pokazuje, jak się ruszać, aby w pełni uaktywnić nasze możliwości uczenia się. Jej znakomite zrozumienie tego tematu stanowi wielką i bezpośrednią wartość dla uczących się w każdym wieku, zarówno dla tych utalentowanych, jak i dla tych określanych jako osoby „niewyuczalne”²⁰⁰.

¹⁹⁹ *Ibidem*, s. 46.

²⁰⁰ Zob. C. Hannaford, *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł. Podstawy kinezylogii edukacyjnej*, Warszawa 2015, Wydawnictwo Medyk.

5.2. Struktura zajęć prowadzonych metodą analizy kinetycznej tekstu literackiego

Każdy utwór literacki można interpretować na wiele sposobów. Jednym z nich jest kinestetyczne odczuwanie ruchu, inaczej wewnętrzne poczucie ruchu. Wyrazem takiego odbioru jest „dokonanie translacji percypowanego słowa na gest. Dzieci – uruchamiając projekcję, asocjacje i wizualizując – wyobrażają sobie postacie z utworu, sytuacje lub starają się oddać jego nastrój. Dzięki wyobraźni przepracowują one rzeczywistość zgodnie z własnymi potrzebami, a poszczególne fragmenty tekstu przełożone zostają na ruch zgodnie z ich emocjami. Powstaje w ten sposób kinestetyczny obraz utworu na kształt opowieści ruchowej. Każdy ma prawo przedstawić swoją propozycję, na zasadzie „burzy mózgów”. To moment niedyrektywny, kiedy uczestnicy swobodnie improwizują ruchem to, co wyobrazili sobie podczas indukcji słowa wzbogaconego materiałem muzycznym. Tworzą znaki kinetyczne i swoistą ruchową opowieść”²⁰¹. Niedyrektywność w zaproponowanej formie zajęć ma polegać na powstrzymywaniu się od wydawania poleceń podczas zabawy, ma wyzwalać zachowania twórcze dzieci, pozwalać im na nieskrepowaną, uwewnętrznioną opowieść ruchową. Nie oznacza to, że dorosły nie ma tutaj wyznaczonej swojej roli. Wręcz przeciwnie, jako uważny obserwator i współuczestnik sytuacji, jest wsparciem dla dziecka, przekazuje mu swoje spostrzeżenia i uwagi (słownie lub bezsłownie). Dziecko świadome tej obecności czuje się bezpiecznie, a jego swoboda ruchowa staje się intersemiotyczna. W niektórych wypadkach mówi się nawet o terapii niedyrektywnej. K. Krasoń wskazuje jej cele:

- przezwyciężanie trudności;
- poznanie siebie;
- zaakceptowanie siebie;
- „dorastanie” – dojrzewanie dziecka;
- możliwość realizacji siebie, własnych pragnień;
- rozwijanie poczucia wolności i niezależności;
- możliwość odreagowywania napięć, często tłumionych przez lata;

²⁰¹ K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 134.

- ujawnianie i zaspakajanie istotnych potrzeb rozwojowych;
- budowanie „samoświadomości” w dziecku;
- odblokowanie motywacji do poznawczej eksploracji otoczenia²⁰².

Warto jeszcze wspomnieć o wynikających z niedyrektywizmu spontanicznych i dywergencyjnych działaniach dziecka podczas improwizacji dzieła literackiego. Zaaranżowanie takiej przestrzeni „stwarza szansę na przeżycie dzieła, jego rozumienie i wyjaśnianie bliskie indywidualnemu odczytaniu zawartych w nim znaczeń. Uruchamia bowiem dwa podstawowe mechanizmy psychologiczne; projekcję i kanalizację – uczy więc wypowiedzi osobistej, nastawionej na uzewnętrznienie własnych doznań. Ma to istotny walor terapeutyczny, jest drogą do samopoznania i radzenia sobie z negatywnymi doświadczeniami. Pomaga też ukierunkować własną ekspresję, która staje się subiektywną konkretyzacją utworu literackiego”²⁰³.

Dziecko słuchając zaproponowanego przez nauczyciela (lub wybranego przez siebie) utworu dokonuje przełożenia znaków językowych na gest, ruch, obraz, zgodnie z własną interpretacją. Ważnym czynnikiem współtowarzyszącym temu działaniu jest obecność muzyki, odpowiednio dobranej do klimatu i nastroju utworu. Przy czym każde takie spotkanie z poezją powinno być poprzedzone sytuacją przedreceptyjną. K. Krasoń wyjaśnia: „Jej celem jest wprowadzenie odpowiedniego nastroju i atmosfery do pracy twórczej oraz przygotowanie słuchacza do świadomego odbioru prezentowanego tekstu. Jedną z możliwości stworzenia owej sytuacji jest zainspirowanie aktywności. Mogą tu znaleźć się przede wszystkim ćwiczenia uwrażliwiające na działanie własnego organizmu, na przykład zabawy rozwijające świadomość ciała. Daje to szansę wyciszenia, koncentracji i osiągnięcia harmonii emocjonalnej”²⁰⁴. Już na tym etapie pojawia się podkład muzyczny. Zapoznając małych odbiorców z tekstem wybranego utworu, należy bezwzględnie pamiętać o tym, aby nie poprzedzać go analizowaniem czy omawianiem. Dziecko ma przeżyć indywidualnie kontakt z dziełem, nie można w żadnym wypadku zakłócić jego ekspresyjnej interpretacji.

²⁰² Wszystkie kategorie podaję za: K. Krasoń, G. Szafraniec, *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja-odkrywanie-poznawanie*, Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 31-32.

²⁰³ K. Krasoń, *Dziecko czyta i przetwarza tekst*, Edukacja i Dialog, 140/2002, s. 25.

²⁰⁴ K. Krasoń, *Znak kinestetyczno-cielesny jako intersemiotyczny kontakt komunikacyjny*, [w] (red.) W. Kojs, R. Mrózek *Komunikacja-dialog-edukacja*, Cieszyn 1998, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 52.

5.2.1. Integracja ruchu i muzyki

Koncepcja rozwoju przez ruch została dokładnie sformułowana przez Emila Jaques-Dalcroze'a, który odkrył znaczenie ruchu jako „środka aktywnej percepcji i uzewnętrzniania przeżyć”²⁰⁵. Dziecko jest niezwykle wrażliwe na bodźce płynące z muzyki, a jego chęć improwizacji przy muzyce skutkuje wyzwoleniem odczuć zmysłowych. Rodzi się swobodna interpretacja kinestetyczna, dająca początek układowi ruchowo-przestrzennemu. Proces ten jest poprzedzony celowo skonstruowanym „kursem rytmiki”, który przebiega według następujących etapów:

1. Rozwijanie świadomości własnego ciała poprzez ćwiczenia, dzięki którym odczuwamy ciało jako całość zbudowaną z wielu części. Uświadomienie to odbywa się w płaszczyźnie dotykowej, przeżyciowej i wzrokowej, na przykład rozpoznawanie części ciała przez dotyk, poruszanie każdym palcem oddzielnie.
2. Ćwiczenia ruchu funkcjonalnego, których celem jest pełne zrozumienie i odczuwanie ruchu. Następuje rozwijanie możliwości poszczególnych grup mięśniowych, nie dla wyczynu, ale dla swobodnego operowania ciałem.
3. Ćwiczenia reakcji rozwijają szybkie i świadome wykonywanie określonych czynności na podane, uzgodnione hasło. Kształcą nie tylko wrażliwość zmysłów, ale i psychikę. Wyróżnia się dwie grupy reakcji: sensoryczne (dotykowe, słuchowe, wzrokowe, słuchowo-wzrokowe) oraz psychomotoryczne (incytacje, inhibicje).
4. Rozwijanie poczucia przestrzeni, jej rozciągłości.
5. Ćwiczenia poczucia rytmu i metrum; doskonalenie ekspresji, która pozwala wyrazić ruchami całego ciała uczucia, odczucia fizyczne, otaczająca nas przestrzeń, wszystko co żyje (ludzie, zwierzęta) czynności, różne rodzaje sztuki.
6. Ćwiczenia relaksacyjne służące rozładowaniu napięć, rozluźnieniu ciała. Ćwiczenia pogrupowane są tematycznie, a towarzyszy im jedna myśl przewodnia; „moje ciało i mój duch, dzięki muzyce i wspólnemu ruchowi, jednoczą się w przestrzeni i czasie z całym wszechświatem, którego jestem częścią”²⁰⁶.

²⁰⁵ M. Brzozowska-Kuczkiewicz: *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 21.

²⁰⁶ Wszystkie etapy podają za: K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego...*, op. cit., s. 111-112.

Ważność i znaczenie ruchu dla rozwoju dziecka, zawarte są także w koncepcjach takich autorów jak: C.Orff, R. Laban, W. Sherborne, M. i Ch. Knill oraz J. G. Tulin. Ta ostatnia wydaje się szczególnie bliska założeniom przedmiotowej rozprawy. „Polega na odtwarzaniu ruchem treści opowiadań, bajek, czynności ludzi, przedstawiania zdarzeń, poruszania się ptaków i zwierząt”²⁰⁷. Autorki zwracają uwagę na możliwość fantazjowania przez dziecko, co wpływa na rozwój jego wyobraźni, aktywizuje procesy myślowe, wyrabia zdolność kojarzenia zjawisk towarzyszących mu na co dzień. „Teksty literackie przeznaczone do realizacji metody opowieści ruchowej mają pobudzać nie tylko wyobraźnię przedszkolaka, ale przede wszystkim ćwiczyć mechanizmy wyobrażeniowe, uczyć ujmować myślowo i wyobrażeniowo całość zdarzeń, zdawać sprawę z ich przebiegu, wiązać w myśli poszczególne fakty. Dziecko utożsamiając się z bohaterami i podróżując przez bajkową krainę, ciągle pogłębia zdobyte przez siebie informacje o świecie. Swobodniej odnajduje się w rzeczywistości i z łatwością przyswaja sobie nowe sytuacje. W świecie fikcji uczy się także przewidywać konsekwencje niektórych zachowań. W bajkach, historyjkach i opowieściach dzieci poszukują nowych doświadczeń, dzięki którym mogą lepiej zrozumieć świat społeczny i świat przeżyć ludzkich”²⁰⁸.

Przebywając na co dzień z dziećmi przedszkolnymi, trudno jest nie zauważyć, że ruch jest ich najodpowiedniejszym kanałem percepcyjnym. Wspominał o tym Ch. Lindenberg, który wprowadził w pedagogice pojęcie eurytmii, *nota bene* obecnie jest ona świetnie wykorzystana w „Szkołach Steinerowskich”. Czynności motoryczne wpływają w ogromnym stopniu na rozwój poznawczy i intelektualny. W połączeniu z odpowiednio dobraną muzyką stwarzają warunki do rozwijania twórczej wyobraźni, aktywności i kreatywności dziecka.

²⁰⁷ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 261.

²⁰⁸ *Ibidem*, s. 261.

5.2.2. Układ ruchowo-przestrzenny zastosowany w eksperymencie

Układ ruchowo-przestrzenny powstaje w momencie zakończenia etapu ruchu niedyrektywnego, a jego cechą charakterystyczną jest jeden, wspólny konstrukt ruchowy, usytuowany w określonej przestrzeni. To co było do tej pory swobodną zabawą, indywidualną improwizacją w pewien sposób zamknęło procedurę niedyrektywną. Osoba prowadząca była czujnym obserwatorem, która jedynie zachęcała do kontynuacji działań. Teraz zmieniła się jej rola- staje się koordynatorem, stara się uświadomić własne projekcje. Ma za zadanie stworzyć układ, w którym osoby ćwiczące będą rozmieszczone w przestrzeni z zachowaniem ich indywidualnej kinesfery. Powoli powstaje wspólny, powtarzający się system znaków kinetycznych, który zawiera wszystkie pojedyncze przeżycia uczestników. „To grupowy „taniec”, opowieść ruchowa, w której dochodzą do głosu emocje i asocjacje indywidualne, ale uporządkowane we wspólny konstrukt. Tu nie powinno się pozostawić całkowicie improwizowanych reakcji. Układ przestrzenny wykorzystuje oczywiście niemal wszystkie indywidualne propozycje, pozwala im współwystępować w tym samym czasie, wymaga jednak dyrektywności”²⁰⁹.

W „Dziecięcym odkrywaniu tekstu literackiego” K. Krasoń bardzo szczegółowo opisuje zasady funkcjonowania układu przestrzenno-ruchowego: „Poszczególne propozycje ruchowe zostają skomponowane w usystematyzowany układ. Każdy uczestnik znajduje w nim swoje miejsce, a całość oddaje kształt tekstu literackiego. Dążymy do tego, aby uczniowie działali w synchronie, to znaczy poruszali się, współpracując ze sobą, przynosi to wspólne pole napięcia, przy jednoczesnym tworzeniu obrazowego przełożenia działań ruchowych. To oczywiście znakomite pole do popisu dla wzrokowców. Powstaje obraz czasoprzestrzenny utworu, nakreślony ruchem uporządkowanym według kolejności doznawanej i percypowanej treści wiersza i rozmieszczonym w płaszczyźnie wertykalnej i horyzontalnej. Translacja słowa na język ciała, ruch i obraz zostaje zakończona. Powstała zatem ruchowa interpretacja utworu, którą można powtórzyć, ponieważ poszczególnych gestów muszą nauczyć się wszyscy, tylko wówczas układ jest gotowy. Autorami tego wspólnie stworzonego ruchowego dzieła sztuki są wszyscy uczestnicy. Prezentowany wcześniej utwór można teraz przeżyć na nowo, ale słowo zastąpione zostało cielesnym doznaniem, które staje się udziałem wszystkich odbiorców”²¹⁰.

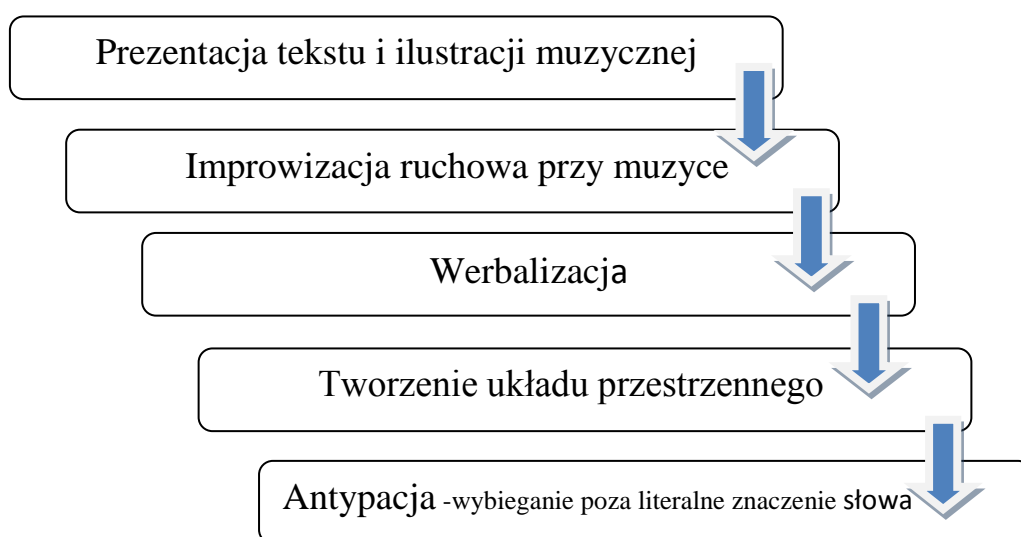
²⁰⁹ K. Krasoń, *Ruch dyrektywny....., op.cit.*, s. 16.

²¹⁰ K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie....op. cit.*, s.137.

Taki odbiór poezji będzie niewątpliwie procentował w przyszłości. Wyjątkowość przeprowadzonych zajęć wynika przede wszystkim z faktu, że nie matu miejsca na nudę, bezczynność, niepotrzebne marnowanie czasu. Cały proces przebiega w atmosferze wspólnej zabawy, podczas której nikt nie jest wykluczony, a cały zespół potrafi znaleźć konsensus w każdej sytuacji. Przeżycie jest tak głębokie, że uczestnik czuje wewnętrzne oczyszczenie, swoiste *katharsis*. Trzeba jedynie pamiętać – przed czym przestrzega K. Krasoń - aby nie ograniczać „dziecięcej fantazji własną - nauczycielską – wizją realizacyjną oraz podkreślić, iż zabawa taka jest jedną z wielu równouprawnionych form pracy z tekstem”²¹¹.

Poniżej przedstawiony jest schemat wizualizujący proces kolejnych działań podjętych w metodzie analizy kinetycznej tekstu literackiego.

Schemat 1. Etapy działań z poezją w analizie kinestetycznej



Źródło: Opracowano na podstawie K. Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 140.

„W tak zaprojektowanych i prowadzonych zajęciach budzimy w uczniach nie tylko zmysłową wrażliwość i pomysłowość, ale przede wszystkim wspieramy rozumienie utworu, przybliżamy tekst literacki oraz ocalamy lekturę przed powierzchownym, pobieżnym

²¹¹ *Ibidem*, s. 142.

i zdawkowym odbiorem. Dzięki temu nawet najtrudniejsze teksty stają się dla dzieci zrozumiałe i przyjemne”²¹².

²¹² *Ibidem*, s. 139.

Rozdział 6. Skuteczność metody kinezylogii edukacyjnej w doskonaleniu mowy dziecka sześciolatniego w świetle badań własnych

Rozdział ten otwiera empiryczną analizę wyników badań przeprowadzoną wśród dzieci przygotowujących się do podjęcia nauki w szkole. W kolejnych częściach Czytelnik zostanie zapoznany z rezultatami analiz statystycznych przeprowadzonych na trzech grupach dzieci.

Rozdział 6 to przede wszystkim weryfikacja hipotezy o treści: *Ćwiczenia z kinezylogii edukacyjnej wpływają w niewielkim stopniu na rozwój mowy dziecka sześciolatniego*. Hipoteza ta została rozbita na 11 elementów, w ramach których prowadzono badania empiryczne.

6.1. Porównanie poziomu kompetencji językowych w badanych grupach

Rozdział szósty, punkt pierwszy, dotyczy analizy poziomu kompetencji językowych w grupie eksperymentalnej (KE) i w grupie kontrolnej.

Analizę otwiera weryfikacja hipotezy HS 1.1.1, czyli:

Zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej ma wpływ na umiejętności konstruowania opowiadania przez dzieci sześciolatnie.

Okazało się, że wprowadzenie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej w grupie eksperymentalnej przyniosło istotną statystyczną zmianę w obszarze konstruowania opowiadania ($p < 0,000$). Zmiana pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem zaszła również w grupie kontrolnej. Wynik jest istotny statystycznie ($p < 0,005$). Analizując wyniki średniej można zauważyć, że zarówno dzieci w grupie kontrolnej jak i eksperymentalnej poszerzyły swoje kompetencje językowe w obszarze konstruowania opowiadania. Omawiane dane zestawiono w poniższej tabeli.

Tabela 3. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: Historyjka obrazkowa wg B. Wilgockiej – Okoń.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-5,527	24	,000
gr. Kontrolna	pre – post	-3,055	24	,005

Źródło: opracowanie własne.

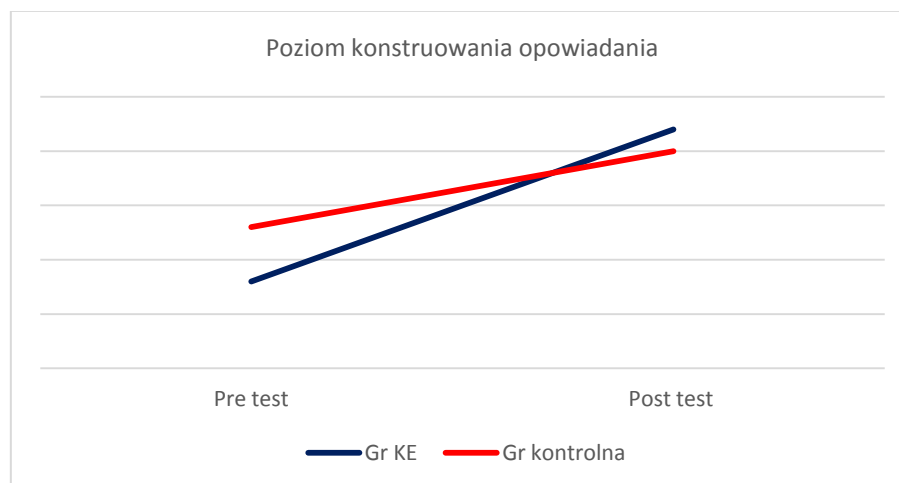
Upraszczając analizę można wyciągnąć prosty wniosek, że niezależnie od działania czynnika eksperymentalnego (zajęć z kinezylogii edukacyjnej), w obu grupach zachodzi istotna zmiana²¹³. Nie należy zapominać bowiem o zmianie rozwojowej, która to towarzyszy dzieciom zarówno w jednej jak i drugiej grupie. Obie grupy są w intensywnym czasie rozwoju mózgu i nabywania nowych: wiedzy, kompetencji i umiejętności. Dlatego nie można zatrzymać się na tym toku analizy, gdyż istotniejsze jest udzielenie odpowiedzi na pytania: – czy ta zmiana jest większa czy mniejsza w badanej grupie, czy z takimi samymi zasobami rozpoczynały eksperyment dzieci z grupy pierwszej jak i drugiej? Zwróćmy uwagę na poniższe dane i ich interpretację oraz ilustrujący je rysunek.

Tabela 4. Statystyki opisowe testu nr 1 Historyjka obrazkowa (0-3 pkt. – 3 obrazki).

Grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (KE)	pre	1,92	,640	0,560
	post	2,48	,586	
gr. Kontrolna	pre	2,12	,600	0,280
	post	2,40	,577	

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 4. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: historyjka.



Źródło: opracowanie własne.

²¹³ Pierwotnie zakładano zastosowywanie analizy ANCOVA (analiza kowariancji), która jest połączeniem analizy wariancji i analizy regresji. W metodzie tej występują istotne założenia: normalność rozkładu, równość wariancji pomiędzy grupami oraz założenia o losowości modelu liniowego. Te elementy spowodowały, że wybrano mniej restrykcyjną metodę, która pozwoli na zarejestrowanie zmian (bądź ich braków) w małej, dobranej celowo grupie. Pójście ścieżką analizy mniej wyrafinowaną, pozwoliło na zwrócenie większej uwagi na zmiany jakie mogły się pojawić po zastosowaniu czynnika eksperymentalnego.

Powyższe dane wykazują, że dzieci z grupy eksperymentalnej osiągnęły zdecydowanie wyższy przyrost poziom kompetencji konstruowania opowiadania. W grupie eksperymentalnej pomiędzy pomiarem pierwszym a drugim odnotowano przyrost na średnim poziomie 0,56, zaś w grupie kontrolnej, na poziomie średniej 0,28. Można powiedzieć, że dzieci w grupie eksperymentalnej podniosły swoje kompetencje w prawie dwukrotnie wyższym stopniu w stosunku do swoich rówieśników z grupy kontrolnej.

Kolejna weryfikowana hipoteza dotyczyła poziomu kreatywności językowej (HS 1.1.2). Przypomnijmy jej brzmienie:

Zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej wpływa w dużym stopniu na kreatywność językową.

Ćwiczenia z kinezylogii edukacyjnej w grupie eksperymentalnej przyniosły istotną statystyczną zmianę w obszarze kreatywności językowej ($p < 0,000$). Zmiana pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem zaszła również w grupie kontrolnej. Wynik jest istotny statystycznie ($p < 0,001$).

Tabela 5. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu listy słów wg pomysłu M. Kielar-Turskiej.

grupa	Pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-6,354	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-3,674	24	,001

Źródło: opracowanie własne.

Dalsza analiza wykazała, że poziom zmiany jaki zaszedł w dwóch badanych grupach w ramach dwóch dokonanych pomiarów nie jest taki sam. Kreatywność językowa w porównaniu do pierwszego pomiaru wzrosła ponad trzykrotnie więcej w grupie eksperymentalnej niż w grupie kontrolnej.

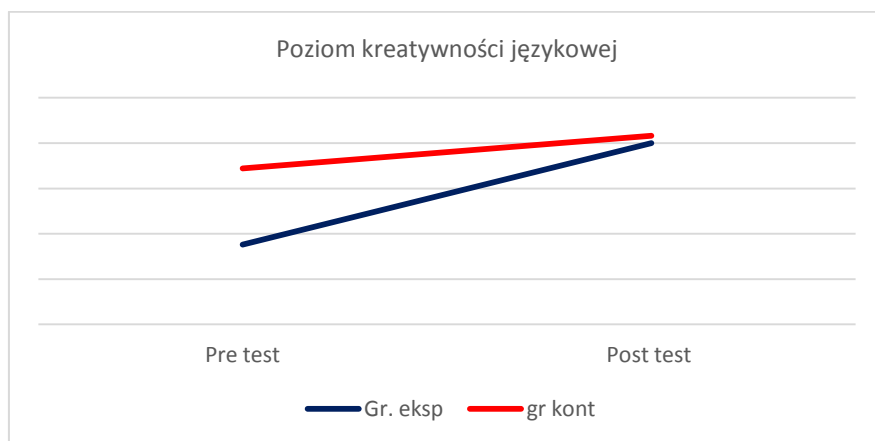
Tabela 6. Statystyki opisowe dla listy słów (0-5 pkt.- 5 zagadek).

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (KE)	pre	2,88	1,236	1,120
	post	4,00	,764	
gr. kontrolna	pre	3,72	,737	0,360
	post	4,08	,759	

Źródło: opracowanie własne.

Analizując powyższą tabelkę, można zauważyć, że w pomiarze początkowym dzieci z grupy eksperymentalnej udzielały prawidłowej odpowiedzi średnio niespełna w 3 na 5 zagadek. W przypadku grupy kontrolnej były to blisko 4 prawidłowe odpowiedzi na 5 zagadek. Co ciekawe, dzieci z grupy eksperymentalnej poprawiły swój wynik średnio o 1,12 punktu, a w grupie kontrolnej o niespełna 0,4 punktu.

Rysunek 5. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: zagadki.



Źródło: opracowanie własne.

Poczynione ustalenia bardzo dobrze ilustruje powyższy schemat. Postawiona hipoteza została zweryfikowana pozytywnie.

W kolejnym kroku, przyjrzyjmy się poziomowi rozumienia struktur gramatycznych zdań. Postawiona hipoteza (HS 1.1.3) zakładała, że:

Zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej nie wpływa na rozumienie struktur gramatycznych zdań.

W obu grupach wynik okazał się być nieistotny statystycznie. Poziom istotności, zarówno w grupie kontrolnej jak i eksperymentalnej przekroczył, przyjętą wartość 0,05. Oznacza to, że pomiar pre i pomiar post są do siebie niezwykle zbliżone, zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i w grupie kontrolnej.

Tabela 7. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu testu H. Grimm, H. Schöller.

grupa	Pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-1,141	24	0,265
gr. kontrolna	pre – post	-2,138	24	0,063

Źródło: opracowanie własne.

Analizując wynik średniej, można zauważyć, że w teście H. Grimm, H. Schöller, dzieci uzyskiwały średnio, za każdy razem, wynik w granicy 12 punktów na 17 możliwych. Wprowadzenie zajęć kinezylogicznych nie wpłynęło na zwiększenie rozumienia struktur gramatycznych zdań. Można przyjąć, że przez cały czas trwania eksperymentu kompetencje w tym zakresie utrzymywały się na tym samym poziomie.

Tabela 8. Statystyki opisowe dla testu H. Grimm, H. Schöller (0-17 pkt.).

grupa		M	SD	M _{post} -M _{pre}
gr. eksperymentalna (KE)	pre	12,48	2,874	0,360
	post	12,84	2,427	
gr. kontrolna	pre	12,26	2,656	0,320
	post	12,48	2,679	

Źródło: opracowanie własne.

Hipoteza (HS 1.1.4) *Zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej nie ma wpływu na poziom nieświadomionego opanowanie języka ojczystego (interioryzacja).*

Analiza testu różnic wykazała istotne różnice pomiędzy pomiarami. W obu przypadkach nastąpiła zmiana w nieświadomionym opanowaniu języka ojczystego.

Tabela 9. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu opanowania języka ojczystego: Arkusz Badania Gotowości Szkolnej MAC.

grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-2,828	24	,009
gr. kontrolna	pre – post	-2,281	24	,032

Źródło: opracowanie własne.

W porównaniu z ilością punktów, jakie mogli uzyskać badani, średni przyrost na poziomie 0,4 punktu czy blisko 0,3 punktu może się wydawać niewielki.

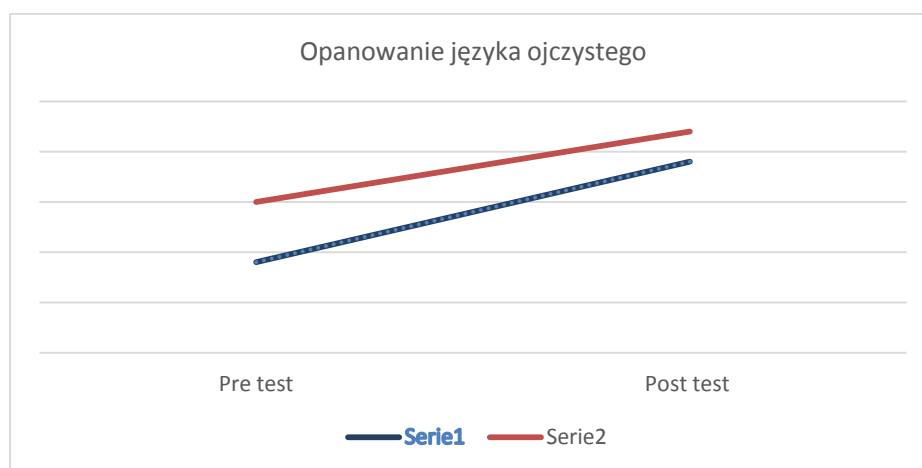
Tabela 10. Statystyki opisowe dla testu z zakresu opanowania języka ojczystego (0-6 pkt.), zad. 10,11,14.

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (KE)	pre	3,56	1,121	0,400
	post	3,96	0,935	
gr. kontrolna	pre	3,80	1,190	0,280
	post	4,08	1,288	

Źródło: opracowanie własne.

Trend zachodzącej zmiany ukazuje poniższy rysunek.

Rysunek 6. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: języka ojczystego.



Seria 1 – grupa eksperymentalna; Seria 2 – grupa kontrolna

Należy zatem odrzucić sformułowaną pierwotnie hipotezę, o braku zachodzącej zmiany.

W kolejnym kroku analizy, zweryfikujemy na ile *zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej wpływa na rozumienie słownika umysłowego* (HS 1.1.5).

Przeprowadzona analiza wykazała brak istotnie statystycznej zmiany wśród dzieci z grupy eksperymentalnej. W tej grupie zmienna określona jako rozumienie słownika umysłowego nie okazała się istotnie różnicować dwóch pomiarów. Wartość p znacznie przekroczyła przyjętą w naukach społecznych granicę 0,05. Granica ta nie została

przekroczona w grupie kontrolnej, gdzie wynik okazał się być istotny statystycznie. Należy przyjąć, że w tej grupie mamy do czynienia z zachodzącą zmianą w obszarze rozumienia słownika.

Tabela 11. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: rozumienia słownika.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-1,207	24	,239
gr. kontrolna	pre – post	-2,433	24	,023

Źródło: opracowanie własne.

Bardzo interesująca jest zmienna przyrostu wartości średniej, zwłaszcza w grupie eksperymentalnej. W poniższej tabeli zestawiono wynik dla obu grup. To właśnie w grupie eksperymentalnej obserwujemy znaczny przyrost wiedzy, średnio z 34 na 36 punktów. W przypadku grupy kontrolnej jest to średnio 1 punkt. To, co w sposób istotny różnicuje obie grupy – to rozproszenie wyników. Otóż w grupie kontrolnej zarówno w pre jak i post pomiarze odnotowano podobne do siebie odchylenie standardowe. Świadczy ono o tym, że wyniki nie różnicowały się mocniej wokół średniej. Można powiedzieć, że były homogeniczne. W grupie eksperymentalnej odchylenie standardowe w drugim pomiarze zaczęło rosnąć, co świadczy o tym, że jednostki zaczęły mieć coraz bardziej zróżnicowane wyniki w obrębie swojej grupy. Ta skala rozpiętości wyników (od niskich do wysokich – czy bardziej od niższych do wyższych) była znacznie większa, niż w grupie kontrolnej.

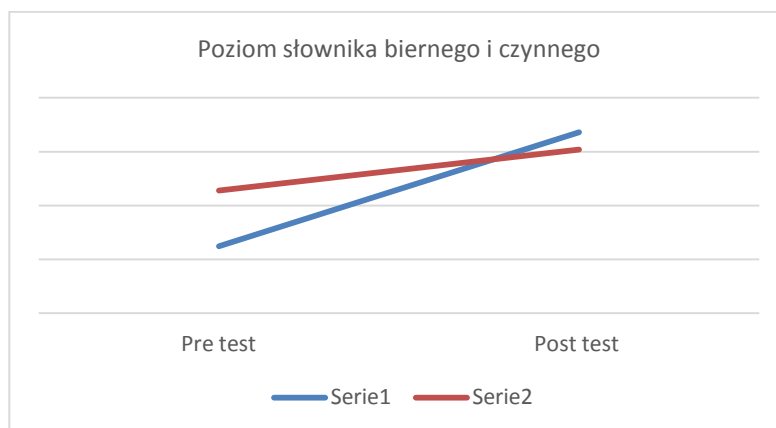
Tabela 12. Statystyki opisowe dla testu nr 5.: Kwestionariusz obrazkowy A. Bolejko (0-44 pkt.)

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (KE)	pre	34,24	6,912	2,120
	post	36,36	8,855	
gr. kontrolna	pre	35,28	5,046	0,760
	post	36,04	5,504	

Źródło: opracowanie własne.

Analizując wszystkie zebrane dane, trudno być jednoznacznym w interpretacji. Uzyskany wynik niewątpliwie wymaga dalszej weryfikacji i prowadzenia badań w tym obszarze.

Rysunek 7. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: języka ojczystego.



Seria 1 – grupa eksperymentalna; Seria 2 – grupa kontrolna

Hipoteza (HS 1.1.5) wydaje się być prawdziwa tylko w pewnej części rozumienia słownika umysłowego. Istotną zmianę obserwujemy w grupie kontrolnej, zaś w grupie eksperymentalnej obserwujemy zmianę ilościową, ale nie jest ona podparta weryfikacją testu istotności.

Kolejna hipoteza dotyczy poprawności wypowiedzi (akceptabilność wypowiedzi). Cała hipoteza HS 1.1.6 przyjmuje następujące brzmienie: *Zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej wpływa w niedużym stopniu na poprawność wypowiedzi.*

Przeprowadzona analiza średnich wykazała na istnienie istotnych statystycznie różnic w obu początkowych i końcowych pomiarach.

Tabela 13. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu poprawności wypowiedzi.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-3,180	24	,004
gr. kontrolna	pre – post	-3,778	24	,001

Źródło: opracowanie własne.

Rodzi się zatem pytanie. Czy zmiana, jaką obserwujemy, jest w którejś z grup większa lub mniejsza? Analiza poniższych danych jednoznacznie wskazuje, że przyrost umiejętności poprawności wypowiedzi przyrósł w jednakowym stopniu zarówno w grupie eksperymentalnej jak i kontrolnej. Jest on wręcz na tym samym poziomie, czyli średnio na poziomie 0,7 punkta. Badane grupy różnicuje zasób, z jakimi dzieci rozpoczęły eksperyment. W grupie eksperymentalnej poziom poprawności wypowiedzi był nieznacznie niższy niż w

grupie kontrolnej. Pomimo zastosowania zajęć z kinezylogii edukacyjnej dzieci z grupy eksperymentalnej nie uzyskały znacząco lepszych wyników od dzieci z grupy kontrolnej.

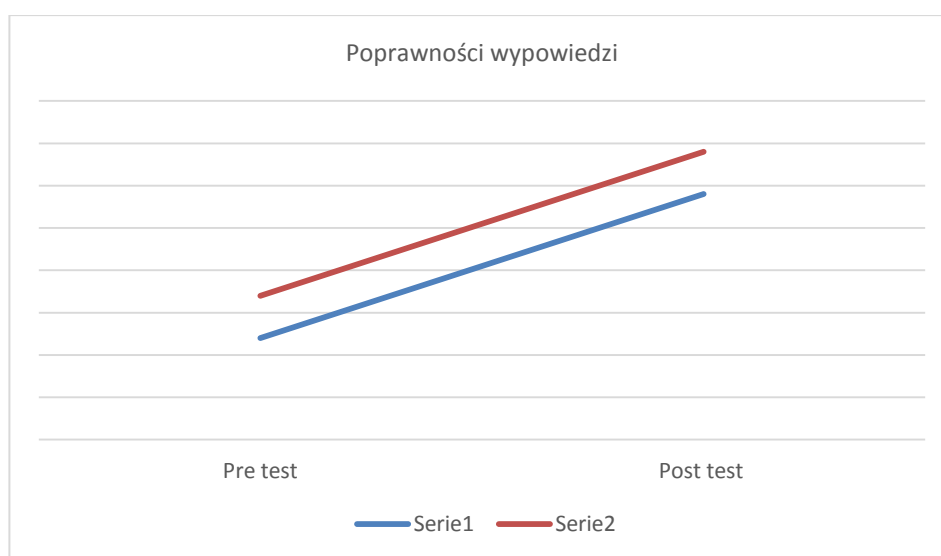
Tabela 14. Statystyki opisowe dla: poziom poprawności wypowiedzi.

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (KE)	pre	7,68	2,495	0,680
	post	8,36	2,498	
gr. kontrolna	pre	7,88	2,261	0,680
	post	8,56	1,938	

Źródło: opracowanie własne.

Poczyniony wywód ilustruje poniższy rysunek.

Rysunek 8. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: poprawności wypowiedzi.



Seria 1 – grupa eksperymentalna; Seria 2 – grupa kontrolna

Kolejna hipoteza z tego bloku dotyczy problemów językowych. Hipoteza HS 1.1.7 brzmi następująco: *Zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej wpływa na reakcje dziecka na trudne problemy językowe.*

Przeprowadzona analiza wskazuje na różnice między pomiarami. Zarówno grupa eksperymentalna jak i grupa kontrolna uzyskały statystycznie istotny wynik ($p < 0,005$).

Tabela 15. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu reakcji dziecka na trudne problemy językowe.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-4,000	24	,001
gr. kontrolna	pre – post	-2,316	24	,029

Źródło: opracowanie własne.

Jaka jest zmiana, która zaszła w badanych grupach?

Analizując wyniki średnich oraz odchylenia standardowego z pierwszego pomiaru można przyjąć, że przejawiane trudności językowe są takie same w obu grupach. Dzieci zaczynają program ćwiczeń kinezylogii edukacyjnej o podobnej do siebie cieszę. Większą różnicę między pomiarem pierwotnym a końcowym obserwujemy w grupie eksperymentalnej, gdzie przyrost ten przekroczył średnio 1 punkt. W grupie kontrolnej cecha ta zmieniła się o 0,5 punktu.

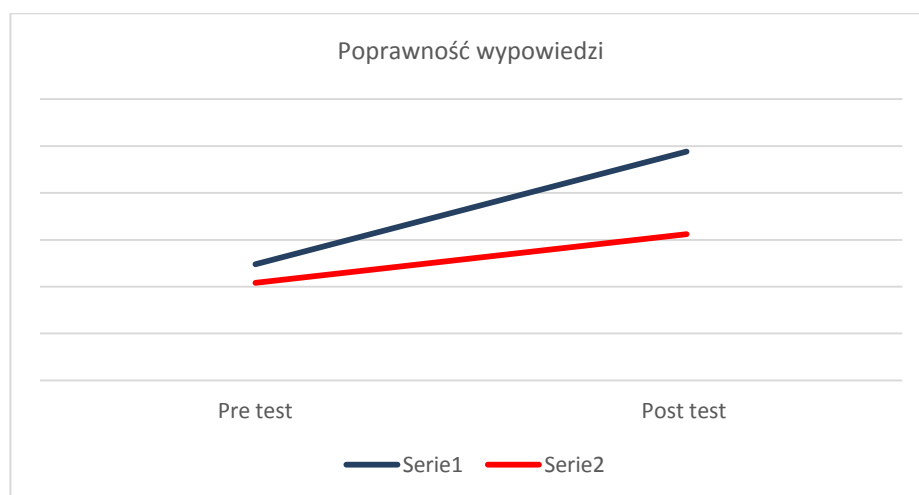
Tabela 16. Statystyki opisowe dla: reakcji dziecka na trudne problemy językowe.

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (KE)	pre	11,24	3,179	1,200
	post	12,44	2,859	
gr. kontrolna	pre	11,04	3,062	0,520
	post	11,56	3,292	

Źródło: opracowanie własne.

Ilustracja punktu startu i zakończenia pomiarów została czytelnie zestawiona na rysunku nr 7. Widać na nim wyższy poziom radzenia sobie z reakcją na trudne problemy językowe po zakończeniu eksperymentu.

Rysunek 9. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: poprawności wypowiedzi.



Seria 1 – grupa eksperymentalna; Seria 2 – grupa kontrolna

Ostatnia z hipotez szczegółowych postawiona w grupie kompetencji językowych, przyjmuje następane sformułowanie (HS 1.1.8): *Zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej nieznacznie wpływa na poprawność artykulacyjną wypowiedzi.*

Przeprowadzona analiza testem wykazała istnienie statystycznie istotnej różnicy pomiaru. Zarówno grupa eksperymentalna jak i kontrolna uzyskała istotny statystycznie wynik ($p < 0,05$).

Tabela 17. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: rozumienia artykulacji wypowiedzi.

grupa	pomiar	T	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-4,775	24	,000
				,028
gr. kontrolna	pre – post	-2,338	24	

Źródło: opracowanie własne.

Poniżej przedstawiono opis dotyczący uzyskanych wyników w teście artykulacyjnym.

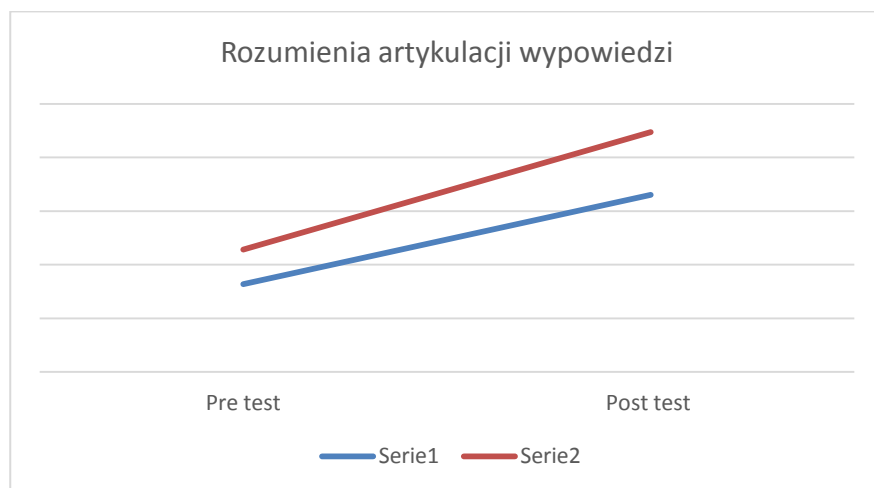
Tabela 18. Statystyki opisowe test nr 8: Test Artykulacyjny wg E. Krajny (max 245 p.).

grupa	pre	M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (KE)	pre	168,20	35,487	8,32
	post	176,52	36,033	
gr. kontrolna	pre	171,40	34,043	10,96
	post	182,36	31,753	

Źródło: opracowanie własne.

Pomimo, że odnotowano statystycznie istotny wynik różnic w pomiarach pre i post, to okazuje się, że zajęcia z kinezylogii nie przyczyniły się do znacznego rozwoju poprawności artykulacyjnej wypowiedzi. Wydaje się, że większe znaczenie ma sama zmiana rozwojowa niż zajęcia z kinezylogii.

Rysunek 10. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: poprawności wypowiedzi



Seria 1 – grupa eksperymentalna; Seria 2 – grupa kontrolna

Inne pytanie, które może intrzygować, to kwestia zasobów intelektualnych dziecka. Jak wykazano wcześniej, nie istniała różnica pomiędzy poziomem IQ dzieci. W kolejnych analizach sprawdzono, czy istniał związek pomiędzy poziomem inteligencji a przyrostem kompetencji językowych. Wyniki analizy zestawia poniższa tabela.

Tabela 19. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.

Kompetencje językowe		grupa (KE)	grupa kontrolna
		IQ	
Poziom konstruowania opowiadania	r_s	-0,296	-0,198
	P	0,150	0,343
Poziom kreatywności językowej	r_s	-0,195	0,399*
	P	0,350	0,048
Poziom rozumienia struktur gramatycznych zdań	r_s	0,337	0,049
	P	0,099	0,815
Poziom nieuświadomionego opanowania języka ojczystego (interioryzacja)	r_s	0,201	0,186
	P	0,336	0,372

Poziom słownika biernego i czynnego	r_s	0,03	0,219
	P	0,886	0,294
Poziom poprawności wypowiedzi (akceptabilność wypowiedzi)	r_s	-0,188	-0,161
	P	0,367	0,442
Poziomu reakcji dziecka na trudne problemy językowe	r_s	0,201	0,301
	P	0,335	0,143
Poziom poprawności artykulacyjnej	r_s	0,259	0,107
	P	0,212	0,611

Źródło: opracowanie własne.

Analiza powyższych danych pozwala jednoznacznie stwierdzić, że nie ma związku pomiędzy inteligencją a przyrostem kompetencji językowych w badanych grupach. Jedyny wyjątek został zaobserwowany w grupie kontrolnej. Zachodzi tu związek liniowy pomiędzy przyrostem kompetencji w zakresie kreatywności języka a poziomem ilorazu inteligencji. Im bardziej inteligentne dziecko, tym większy przyrost kreatywności języka. Poza tym inteligencja nie jest istotną zmienną świadczącą o zachodzącej zmianie.

Jak wspomniano na początku analizy, dzieci rozwijają się zarówno w jednej grupie jak i w drugiej. Poczynione analizy wykazały zaś, że zmiany zachodzą zarówno w grupie eksperymentalnej jak i kontrolnej. Z punktu widzenia działań terapeutycznych istotne jest czy ćwiczenia z kinezylogii bardziej przyspieszają rozwój dzieci w obszarze językowym czy jednak nie. Świetną metodą, która pomoże w znalezieniu odpowiedzi na to pytanie jest metoda: różnica w różnicy. Z angielskiego Difference-in-difference (diff-in-diff / DiD). Spójrzmy teraz na efekt różnicy w różnicy. Wyniki zestawiono w tabeli 15. W prawie wszystkich przypadkach obserwujemy zdecydowaną przewagę korzyści uzyskanych w grupie dzieci poddanej eksperymentowi. Brak efektu odnotowujemy w poziomie poprawności wypowiedzi (akceptabilność wypowiedzi) i efekt ujemny w poziomie poprawności artykulacyjnej.

Okazuje się że największy efekt netto uzyskały dzieci gdy chodzi o poziom słownika biernego i czynnego. Mówiąc kolokwialnie, to właśnie ten obszar przyniósł dzieciom najwięcej zysku po zastosowaniu terapii kinezylogicznej.

Tabela 20. Wynik różnicy w różnicy dla testów weryfikujących hipotezy rozwoju językowego.

Ćwiczenia z kinezylogii edukacyjnej	Diff-in-diff	Interpretacja efektu netto
Poziom konstruowania opowiadania	0,28	+
Poziom kreatywności językowej	0,76	+
Poziom rozumienia struktur gramatycznych zdań	0,04	+
Poziom nieświadomego opanowania języka ojczystego (interioryzacja)	0,12	+
Poziom słownika biernego i czynnego	1,35	+
Poziom poprawności wypowiedzi (akceptabilność wypowiedzi)	0,0	Brak
Poziomu reakcji dziecka na trudne problemy językowe	0,68	+
Poziom poprawności artykulacyjnej	- 2,61 (neg)	Brak

Źródło: opracowanie własne.

6.2. Określenie poziomu kompetencji komunikacyjnych po zastosowaniu odpowiedniego zestawu ćwiczeń wg koncepcji Dennisona

Poniższa grupa analiz poszukiwać będzie odpowiedzi na pytania czy ćwiczenia kinezylogiczne mają wpływ na rozwój kompetencji komunikacyjnych.

HS 1.2.1 Znaczące są pewne różnice w umiejętności łączenia w związku informacji werbalnej i niewerbalnej pomiędzy dziećmi stosującymi ćwiczenia z kinezylogii edukacyjnej, a dziećmi z grupy kontrolnej.

W pierwszym kroku sprawdzono, czy pomiędzy pomiarami zaszła zmiana. Przeprowadzona analiza jednoznacznie wskazała na istnienie różnic między pomiarami w obu grupach. Wynik jest istotny statystycznie zarówno w grupie eksperymentalnej jak i kontrolnej.

Tabela 21. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu poziomu łączenia w związku informacji werbalnej i niewerbalnej.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-3,089	24	,005
gr. Kontrolna	pre – post	-2,681	24	,013

Źródło: opracowanie własne.

Analizując kolejne dane, można stwierdzić, że grupa eksperymentalna, dzięki ćwiczeniom kinezylogicznym jest lepiej przygotowana do łączenia informacji werbalnych i niewerbalnych. Różnica nie jest zbyt duża w porównaniu z grupą kontrolną, ale pozwala na potwierdzenie trafności przyjętej hipotezy.

Tabela 22. Statystyki opisowe dla testu nr 9: H. Grimm, H. Schöller (0-8 pkt.)

grupa	Pre	M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (KE)	Pre	4,96	1,306	0,640
	Post	5,60	1,500	
gr. kontrolna	Pre	5,12	1,481	0,440
	Post	5,56	1,734	

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna hipoteza HS1.2.2 dotyczy enkodowania i rekodowania. Jej całościowa treść brzmi: *Enkodowanie i rekodowanie przyjętej intencji wykazuje wyższy poziom w grupie dzieci stosujących ćwiczenia z kinezylogii edukacyjnej.*

Analiza pozyskanych danych wykazała, że wśród grupy eksperymentalnej odnotowano istotność statystyczną ($p < 0,05$). Co świadczy o ewidentnej zmianie w pomiedzy pierwszym a drugim pomiarem. W przypadku grupy kontrolnej, wynik jest nieistotny statystycznie. Co oznacza, że dzieci z tej grupy uzyskały podobne między sobą wyniki.

Tabela 23. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: enkodowania i rekodowania.

Grupa	pomiar	T	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-2,753	24	,011
gr. kontrolna	pre – post	,721	24	,478

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna tabela danych bardzo dobrze ilustruje zmianę jaka zaszła między pomiarem. Dzieci w grupie eksperymentalnej uzyskały średnio o 0,7 punktu wyższe wyniki w drugim pomiarze, zaś dzieci z grupy kontrolnej uzyskały w drugim pomiarze wzrost średnio o 0,12 punktu.

Tabela 24. Statystyki opisowe dla testu nr 10: Test H. Grimm, H. Schöller (0-9 pkt.)

grupa	pre	M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (KE)	pre	5,76	1,508	0,720
	post	6,48	1,711	
gr. kontrolna	pre	5,60	1,581	0,120
	post	5,48	1,828	

Źródło: opracowanie własne.

Można więc przyjąć za słusznie postawioną hipotezę o wyższym poziomie enkodowania i rekodowania w grupie dzieci stosujących ćwiczenia z kinezylogii edukacyjnej. Dane empiryczne potwierdzają jej słuszność.

Trzecia z postawionych hipotez w obszarze rozwoju kompetencji komunikacyjnych (HS1.2.3) brzmi: *Ćwiczenia z kinezylogii edukacyjnej wpływają na percepcję słuchową fonemów.*

Zarówno w grupie eksperymentalnej jak i kontrolnej obserwuje się statystyczną istotność wyniku, co świadczy o zmianie jaka zaszła między pomiarami w badanych grupach.

Tabela 25. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu poziomu percepcji słuchowej fonemów.

Grupa	pomiar	T	Df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-4,209	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-3,199	24	,004

Źródło: opracowanie własne

Analiza kolejnych danych świadczy o zajściu zdecydowanie wyższej zmiany w grupie eksperymentalnej niż kontrolnej. W grupie eksperymentalnej dzieci zyskały 1,5 punktu więcej, zaś w grupie kontrolnej niecałe 0,9 punktu więcej.

Tabela 26. Statystyki opisowe dla testu Badań Słuchu Fonemowego J. Gryby (0-16 pkt.).

grupa	pre	M	SD	M _{post} - M _{pre}
gr. eksperymentalna (KE)	pre	10,68	2,688	1,520
	post	12,20	2,693	
gr. kontrolna	pre	9,64	2,706	0,840
	Post	10,48	2,988	

Źródło: opracowanie własne

W tabeli przedstawiono zależność między poziomem inteligencji a przyrostem kompetencji z obszaru komunikacji. Dane wskazują na istnienie jedynie związku pomiędzy poziomem IQ a zwiększonym poziomem kompetencji komunikacyjnej w enkodowaniu i rekodowaniu przyjętej intencji, tylko w grupie eksperymentalnej (KE). Im wyższy poziom IQ tym większy przyrost umiejętności w tym obszarze. Zależność ta wykazuje siłę związku na poziomie $r_s=0,422$. Wielkość tego parametru można zinterpretować jako związek średni.

Tabela 27. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.

Kompetencje komunikacyjne		grupa (KE)	grupa kontrolna
		IQ	
Poziom łączenia w związku informacji werbalnej i niewerbalnej	r_s	0,124	0,000
	p	0,556	0,998
Enkodowanie i rekodowanie przyjętej intencji	r_s	0,422*	0,078
	p	0,036	0,712
Poziom percepcji słuchowej fonemów	r_s	0,106	0,370
	p	0,614	0,069

Źródło: opracowanie własne.

W ramach podsumowania trzech hipotez częściowych również i w tym przypadku przeprowadzono analizę DiD, czyli różnica w różnicy. We wszystkich trzech sytuacjach uzyskujemy pozytywny wynik netto. Świadczy to o tym, że zajęcia z kinezylogii przynoszą większe korzyści dla dziecka niż ich brak.

Tabela 28. Wynik różnicy w różnicy dla testów weryfikujących hipotezy kompetencji komunikacyjnych.

Kompetencje komunikacyjne	Diff-in-diff	Interpretacja efektu netto
Poziom łączenia w związku informacji werbalnej i niewerbalnej	0,20	+
Enkodowanie i rekodowanie przyjętej intencji	0,60	+
Poziom percepcji słuchowej fonemów	0,68	+

Źródło: opracowanie własne.

Rozdział 7. Skuteczność metody kinezylogii edukacyjnej w osiąganiu gotowości do nauki czytania dziecka sześciolatniego w świetle badań własnych

Kolejny rozdział dotyczy empirycznych analiz wyników badań skuteczności metody kinezylogii edukacyjnej w osiąganiu gotowości do nauki czytania dziecka przygotowującego się do nauki szkolnej. Rozdział 7 to weryfikacja hipotezy o treści: *Ćwiczenia z kinezylogii edukacyjnej wpływają w pewnym stopniu na poziom gotowości do nauki czytania dzieci sześciolatnich*. Hipoteza ta została uszczegółowiona poprzez 8 kolejnych hipotez, w ramach których prowadzono badania empiryczne.

7.1. Stopień gotowości do nauki czytania w sferze psychomotorycznej

Analizę rozpoczyna weryfikacja następującej hipotezy (HS 2.1.1): *Zastosowanie ćwiczeń w pewnym stopniu wpływa na rozpoznawanie i klasyfikowanie symboli graficznych*.

Test porównania wykazał, że zarówno w jednej jak i w drugiej grupie zaszła zmiana w obszarze rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych. W grupie eksperymentalnej (KE) wynik okazał się być istotny statystycznie. Podobną sytuację odnotowujemy w przypadku grupy kontrolnej.

Tabela 29. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych.

Grupa	pomiar	T	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-5,136	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-3,949	24	,001

Źródło: opracowanie własne.

Zatem mamy sytuację, w której zmiana zachodzi zarówno w grupie eksperymentalnej jak i kontrolnej. Czy różnica jest taka sama? Należy wskazać, że zmiana ta jest większa w grupie eksperymentalnej, w porównaniu do grupy kontrolnej – aczkolwiek nie jest to duża różnica.

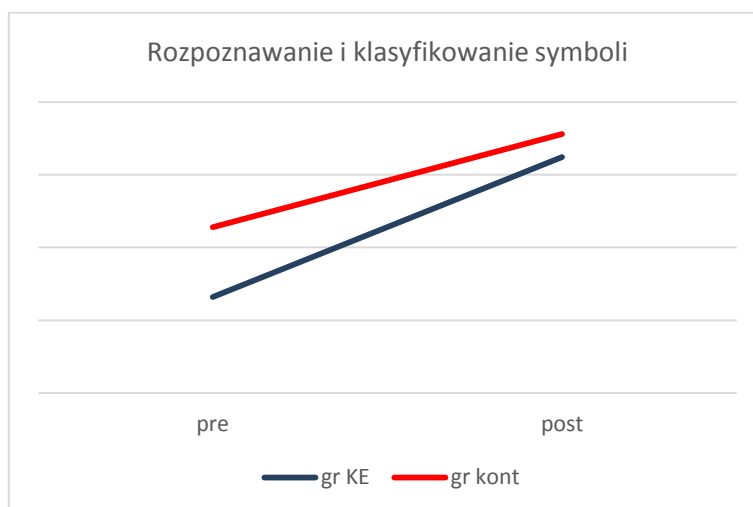
Tabela 30. Statystyki opisowe dla test nr 12: Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-6 pkt.)

grupa	pre	M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (KE)	pre	3,16	1,248	0,960
	post	4,12	1,201	
gr. kontrolna	pre	3,64	1,036	0,640
	post	4,28	1,137	

Źródło: opracowanie własne

Poniższy rysunek trafnie ilustruje linie trendów zachodzących zmian w obu badanych grupach. Zatem ostrożność autorki w sformułowaniu hipotezy, iż zastosowane ćwiczeń **w pewnym stopniu** wpływa na rozpoznawanie i klasyfikowanie symboli graficznych, jest jak najbardziej słuszna. Potwierdzają to uzyskane wyniki z przeprowadzonych analiz.

Rysunek 11. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: rozpoznawanie i klasyfikowanie symboli graficznych.



Źródło: opracowanie własne.

Przejdźmy do próby zweryfikowania kolejnej hipotezy (HS 2.1.2). Treść jej jest następująca: *Zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej w niewielkim stopniu wpływa na różnicowanie znaków graficznych.*

W obu sytuacjach grupowych, analiza testu różnic wykazała istotną zmianę w pomiarze pre i post.

Tabela 31. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu różnicowania znaków graficznych.

Grupa	pomiar	t	Df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-3,361	24	,003
gr. Kontrolna	pre – post	-4,734	24	,000

Źródło: opracowanie własne.

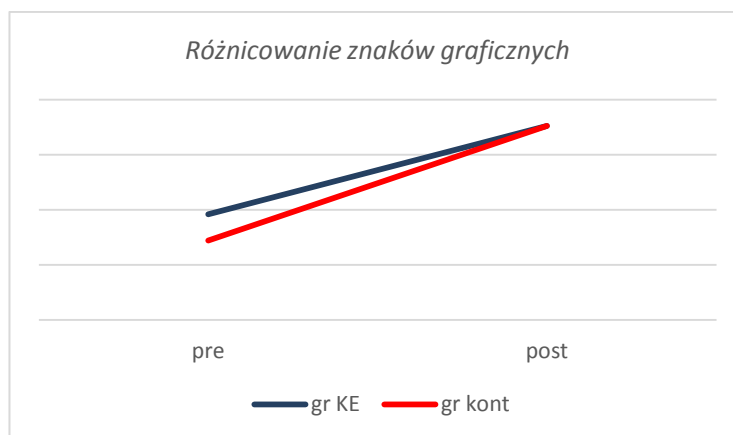
Tabela 32. Statystyki opisowe dla: test nr 13: Diagnoza Edukacyjna E. Tryzno (0-12 pkt.).

grupa	pre	M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (KE)	pre	7,96	1,881	0,800
	post	8,76	2,385	
gr. kontrolna	pre	7,72	2,283	1,040
	post	8,76	2,204	

Źródło: opracowanie własne

Co ciekawe, nie odnotowuje się żadnej istotnej różnicy w pomiarze końcowym. Bardzo dobrze ilustruje to poniższy rysunek. Widzimy na nim z jednej strony przyrost różnicowania znaków graficznych przez dzieci z jednej jak i drugiej grupy. Jednakże z łatwością możemy zauważyć, że owa zmiana nie jest spowodowana oddziaływaniem ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej. W obu grupach zmiana zachodzi, przy tym jest ona minimalnie większa w grupie kontrolnej.

Rysunek 12. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: rozpoznawanie i klasyfikowanie symboli graficznych.



Źródło: opracowanie własne.

Można zatem przyjąć za trafne postawienie hipotezy, że *zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej w niewielkim stopniu wpływa na różnicowanie znaków graficznych*. Może warto być jeszcze bardziej jednoznacznym i powiedzieć, że wpływ ten jest prawie zerowy. Do tej hipotezy jeszcze wrócimy przy okazji interpretacji różnicy w różnicy (DiD).

Zweryfikujmy kolejną hipotezę HS 2.1.3 *Zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej nie wpływa znacząco na kojarzenie symboli graficznych z obrazkami przez dzieci 6-letnie*.

Poczyniona analiza testu różnic wykazała, że pomiar początkowy i końcowy jest istotny statystycznie w obu badanych grupach. Wartość p jest poniżej 0,05 w grupie kontrolnej i grupie eksperymentalnej.

Tabela 33. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: kojarzenia symboli graficznych z obrazkami.

grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-2,681	24	,013
gr. kontrolna	pre – post	-3,216	24	,004

Źródło: opracowanie własne.

Analizując kolejne wyniki, można zauważyć, że odnotowano większą zmianę w grupie eksperymentalnej niż kontrolnej, aczkolwiek różnica ta jest nieduża.

Tabela 34 Statystyki opisowe dla test nr 14: test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-9 pkt.).

grupa	pre	M	SD	M _{post} - M _{pre}
gr. eksperymentalna (KE)	pre	5,96	1,767	0,880
	post	6,84	1,748	
gr. kontrolna	pre	5,68	1,547	0,640
	post	6,32	1,651	

Źródło: opracowanie własne.

Hipoteza HS 2.1.3 o treści: *zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej nie wpływa znacząco na kojarzenia symboli graficznych z obrazkami przez dzieci 6-letnie* została potwierdzona jedynie częściowo. Można bowiem przyjąć, że zajęcia te wpływają (mogą wpływać) na rozpoznawanie symboli graficznych, ale wpływ ten jest niewielki.

Ostatnia hipoteza szczegółowa z tego bloku, to HS 2.1.4. Jej treść brzmi następująco: *Zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej ma wpływ na odtwarzanie znaków literopodobnych.*

Test różnic nie wykazał istotnej zmiany w odtwarzaniu znaków literopodobnych pomiędzy startem eksperymentu a jego zakończeniem. Można przyjąć, że umiejętności posiadane przez dziecko pozostały na tym samym poziomie. Można przy tym zasygnalizować, że wynik ten mieści się w tendencji istotności. Przedział ten wynosi od 0,1 do 0,05. W przypadku grupy kontrolnej odnotowujemy istotną różnicę. Wartość p jest poniżej 0,05. W poniższej tabeli zestawiono szczegółowe wyniki, które zostały opisane.

Tabela 35. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: odtwarzanie znaków literopodobnych.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-1,899	24	,070
gr. kontrolna	pre – post	-2,092	24	,047

Źródło: opracowanie własne.

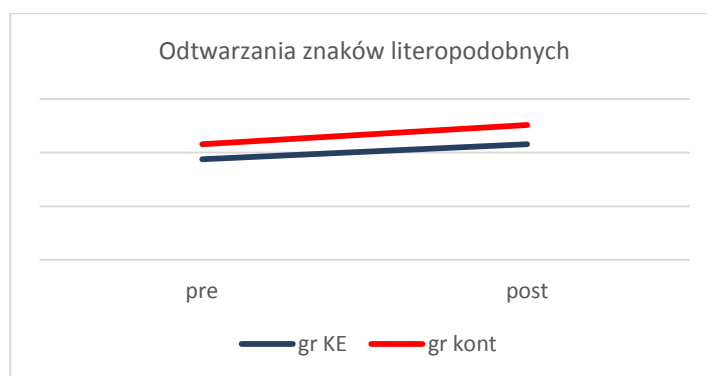
W poniższych tabeli i wykresie zestawione są dane, które pokazują trend zmian, jaki zaszedł w dwóch badanych grupach. Jak można zauważyć, różnice są nieznaczne, aczkolwiek minimalnie większe postępy poczyniły tym razem dzieci z grupy kontrolnej.

Tabela 36. Statystyki opisowe dla test nr 15: Test do Badań Dojrzałości Szkolnej Dzieci Sześcioletnich B. Wilgockiej-Okoń (0-6 pkt.)

grupa	pre	M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (KE)	pre	3,88	1,013	0,28
	post	4,16	1,068	
gr. kontrolna	pre	4,16	1,068	0,36
	post	4,52	1,122	

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 13. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: odtwarzania znaków literopodobnych.



Źródło: opracowanie własne.

W świetle powyższych analiz, należy stwierdzić, że hipoteza HS 2.1.4. *Zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej ma wpływ na odtwarzanie znaków literopodobnych* nie została potwierdzona. Należy ją zatem odrzucić.

Przejdźmy do udzielenia odpowiedzi na pytanie o wpływ inteligencji na obserwowane procesy zmian.

Analizując dane z poniższej tabeli można ponownie stwierdzić, że iloraz inteligencji nie koreluje z przyrostem kompetencji w obszarze gotowości do nauki czytania w sferze psychomotorycznej zarówno w grupie eksperymentalnej (KE), jak i w grupie kontrolnej. Zachodząca zmiana jest więc efektem innych istotnych czynników, a nie ogólnej inteligencji.

Tabela 37. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.

Gotowość do nauki czytania w sferze psychomotorycznej		grupa (KE)	grupa kontrolna
		IQ	
Poziom rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych	r_s	0,127	0,360
	p	0,544	0,077
Poziom różnicowania znaków graficznych	r_s	0,259	0,002
	p	0,212	0,991
Poziom kojarzenia symboli graficznych z obrazkami	r_s	0,006	0,057
	p	0,978	0,786
Poziom odtwarzania znaków literopodobnych	rs	0,136	-0,033
	p	0,517	0,874

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując poczynione analizy warto zwrócić na tak zwany efekt netto pomiędzy grupami. W dwóch przypadkach: poziomie różnicowania znaków graficznych i odtwarzania znaków literopodobnych, nie odnotowano znaczącej korzyści z zastosowania ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej w grupie kontrolnej. Pewne korzyści z zastosowania tej metody odnotowano w poziomie rozpoznawania i klasyfikacji symboli graficznych i kojarzenia symboli graficznych z obrazkami.

Tabela 38. Wynik różnicy w różnicy dla testów weryfikujących hipotezy poziomu gotowości do nauki czytania.

Nauka czytania w sferze psychomotorycznej	Diff-in-diff	Interpretacja efektu netto
Poziom rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych	0,32	+
Poziom różnicowania znaków graficznych	-0,24	Brak
Poziom kojarzenia symboli graficznych z obrazkami	0,24	+
Poziom odtwarzania znaków literopodobnych	-0,08	Brak

Źródło: opracowanie własne.

7.2. Sprawność słownikowo - pojęciowa osiągnięta w wyniku zastosowania eksperymentu pedagogicznego

Kolejna hipoteza, która podlegała weryfikacji (HS 2.2.1) została sformułowana w następujący sposób: *Zastosowanie kinezylogii edukacyjnej w niewielkim stopniu ma wpływa na wyjaśnianie treści pojęć.*

Przeprowadzona analiza testu różnic wykazała, że pomiar początkowy i końcowy jest istotny statystycznie w obu badanych grupach. Wartość p jest poniżej 0,05 w grupie eksperymentalnej i w grupie kontrolnej.

Tabela 39. Tabela Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: wyjaśnienia treści pojęcia.

Grupa	Pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-5,625	24	,000
gr. Kontrolna	pre – post	-4,342	24	,000

Źródło: opracowanie własne.

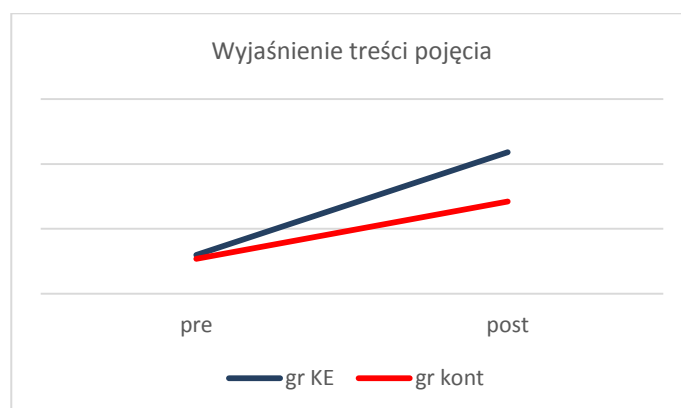
Analiza poniższych statystyk wykazała, że metoda ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej zdecydowanie poprawiła u dzieci poziom wyjaśniania treści pojęcia. Dzieci z grupy eksperymentalnej uzyskały średnio przeszło o 3 punkty więcej w drugim pomiarze, zaś dzieci z grupy kontrolnej około 1,5 punktu.

Tabela 40. Statystyki opisowe dla testu Nr 16 Test Gotowości Do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-28 pkt).

grupa		M	SD	M _{post} -M _{pre}
gr. eksperymentalna (KE)	pre	17,20	4,890	3,160
	post	20,36	5,671	
gr. kontrolna	pre	17,08	4,291	1,760
	post	18,84	4,955	

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 14. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: wyjaśnienia treści pojęcia.



Źródło: opracowanie własne.

Następna hipoteza, która podlegała weryfikacji (HS 2.2.2) została sformułowana w następujący sposób: *Zastosowanie kinezylogii edukacyjnej nie wpływa na interpretację treści przysłów.*

Przeprowadzona analiza testu różnic wykazała, że pomiar początkowy i końcowy jest istotny statystycznie w grupie eksperymentalnej. W grupie kontrolnej, wartość p znacznie przekroczyła 0,05. W tej grupie uzyskane wyniki, zarówno w pre jak i post pomiarze są do siebie zbliżone.

Tabela 41. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: interpretacji treści przysłów.

Grupa	pomiar	T	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-2,384	24	,025
gr. Kontrolna	pre – post	-,848	24	,405

Źródło: opracowanie własne.

Poniższa analiza wskazuje na wzrost umiejętności interpretacji przysłów przez dzieci 6-letnie, które objęte były eksperymentem. W grupie kontrolnej wzrost wymienionej umiejętności nie został odnotowany.

Tabela 42. Statystyki opisowe dla testu nr 17: Gotowości Do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-10 pkt.).

Grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (KE)	Pre	5,16	2,249	0,600
	Post	5,76	2,587	
gr. Kontrolna	Pre	6,32	1,749	0,160
	Post	6,48	2,143	

Źródło: opracowanie własne.

W świetle powyższego postawioną hipotezę należy zatem odrzucić.

Kolejna postawiona przez autorkę hipoteza brzmi: *Zastosowanie kinezylogii edukacyjnej nieznacznie wpływa na interpretację prędośni* (HS 2.2.3).

Test różnic nie wykazał istotnej zmiany w interpretacji prędośni pomiędzy startem eksperymentu a jego zakończeniem w grupie eksperymentalnej (KE). Można przyjąć, że umiejętności posiadane przez dziecko pozostały na tym samym poziomie. W przypadku natomiast grupy kontrolnej odnotowano istotną statystycznie różnicę. Dzieci te lepiej radziły sobie z interpretacją prędośni od swoich rówieśników z grupy eksperymentalnej.

Tabela 43. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: interpretacji prędośni.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-1,796	23	,086
gr. Kontrolna	pre – post	-4,226	24	,000

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 44. Statystyki opisowe dla testu nr 18 Test Gotowości Do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-10 pkt.)

grupa	pre	M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (KE)	pre	6,42	1,909	0,458
	post	6,88	2,092	
gr. kontrolna	pre	5,44	2,002	0,640
	post	6,08	2,272	

Źródło: opracowanie własne.

Kolejny istotny punkt tej analizy dotyczy zwrócenia uwagi na kwestie ilorazu inteligencji. Jak wykazała analiza, nie ma korelacji pomiędzy zmiennymi. W żadnym wymiarze gotowości do nauki czytania – treści pojęć, treści przysłów i interpretacja przenośni nie obserwuje się wyniku istotnego. Zatem zachodząca zmiana nie jest generowana przez iloraz inteligencji. Dzięki powyższym ustaleniom można z większym prawdopodobieństwem przyjąć, że zmiana jest efektem zastosowanych metod (oraz naturalnie zaprojektowanej w człowieku zmiany rozwojowej).

Tabela 45. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.

Gotowość do nauki czytania w sferze słownikowo-pojęciowej		grupa (KE)	grupa kontrolna
		IQ	
Poziom wyjaśniania treści pojęć	r_s	0,165	0,142
	p	0,431	0,501
Poziom wyjaśniania treści przysłów	r_s	0,067	0,311
	p	0,751	0,130
Interpretacja przenośni	r_s	0,268	-0,038
	p	0,195	0,858

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując powyższą część analiz należy zwrócić uwagę na uzyskany efekt netto z obu pomiarów. Ćwiczenia z kinezylogii edukacyjnej przyniosły oczekiwaną poprawę w poziomie wyjaśniania treści pojęć i przysłów w stosunku do grupy, gdzie metoda taka nie była realizowana. Można przyjąć, że realizowany eksperyment przynosi tym dzieciom wymierne korzyści.

Tabela 46. Wynik różnicy w różnicy dla testów weryfikujących hipotezy poziomu gotowości do nauki czytania.

Ćwiczenia z kinezylogii edukacyjnej	Diff-in-diff	Interpretacja efektu netto
Poziom wyjaśniania treści pojęć	1,40	+
Poziom wyjaśniania treści przysłów	0,44	+
Interpretacja przenośni	-0,182	Brak

Źródło: opracowanie własne

7.3. Gotowość dziecka do podjęcia nauki czytania w sferze emocjonalno- motywacyjnej

Ostatnia z hipotez postawionych w tym bloku mówi: *Zastosowanie kinezylogii edukacyjnej wpływa w dużym stopniu na nastawienie dziecka sześciolatniego do nauki czytania.*

Zweryfikujmy w pierwszej kolejności, czy zaszła istotna zmiana między pomiarami. Przeprowadzona analiza jednoznacznie wskazała na istnienie różnic między pomiarami w obu grupach. Wynik jest istotny statystycznie zarówno w grupie eksperymentalnej jak i kontrolnej.

Tabela 47. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu poziomu nastawienia do czytania.

grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (KE)	pre – post	-4,583	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-3,079	24	,005

Źródło: opracowanie własne.

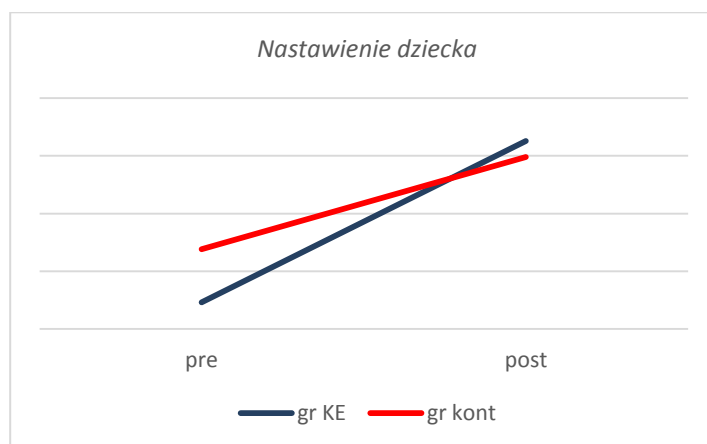
Dalsza analiza wskazała na znaczną poprawę nastawienia dzieci do nauki czytania – zwłaszcza w grupie eksperymentalnej.

Tabela 48. Statystyki opisowe dla test nr 19: Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-29 pkt.)

grupa		M	SD	M _{post} -M _{pre}
gr. eksperymentalna (KE)	pre	16,96	4,860	2,800
	Post	19,76	4,493	
gr. kontrolna	Pre	17,88	4,065	1,600
	Post	19,48	5,767	

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 15. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: nastawiania dziecka do nauki czytania.



Źródło: opracowanie własne.

Poczynione analizy pozwalają jednoznacznie ocenić postawioną hipotezę *Zastosowanie kinezylogii edukacyjnej wpływa w dużym stopniu na nastawienie dziecka sześciolatniego do nauki czytania*. W świetle powyższego wyводу jest ona jak najbardziej prawdziwa.

Pojawia się jeszcze jedno pytanie. Czy poziom inteligencji sprzyja pozytywnemu wzrostowi nastawienia do nauki czytania? Uzyskany wynik wskazuje, że nie ma związku pomiędzy ilorazem inteligencji a gotowością do nauki czytania w sferze emocjonalno-motywacyjnej.

Tabela 49. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.

Gotowość do nauki czytania w sferze emocjonalno-motywacyjnej		grupa (KE)	grupa kontrolna
		IQ	
Poziom wyjaśniania treści pojęć	r_s	0,006	0,327
	p	0,978	0,111

Źródło: opracowanie własne.

Rozdział 8. Skuteczność metody analizy kinetycznej w doskonaleniu mowy dziecka sześciolatniego, w świetle badań własnych

Ta część analizy dotyczy grupy eksperymentalnej (AK), gdzie zastosowano analizę kinetyczną tekstu w kontekście porównawczym.

Autorka pracy postawiła generalną hipotezę, że: *zastosowanie analizy kinetycznej tekstu literackiego wpływa na rozwój mowy dziecka i na osiągnięcie dojrzałości do nauki czytania dzieci sześciolatnich.*

W weryfikacji tej hipotezy pomogą analizy, które dotyczyć będą „podhipotez” czy też hipotez szczegółowych. W pracy są postawione dwie podhipotezy – jedna dotyczy mowy, druga nauki czytania. Przejdźmy teraz do konkretnych analiz i spróbujmy wyciągnąć wnioski.

8.1. Ocena umiejętności językowych za pomocą przyjętych testów

Jedna z pierwszych szczegółowych hipotez HS 3.1.1. brzmi:

Zastosowanie analizy kinetycznej wpływa w wysokim stopniu na umiejętności konstruowania opowiadania przez dzieci sześciolatnie.

Wprowadzenie *analizy kinetycznej* w grupie eksperymentalnej (AK) okazało się przynieść istotną statystyczną zmianę w obszarze konstruowania opowiadania przez dzieci przygotowujące się do rozpoczęcia nauki w szkole ($p < 0,000$). Zmiana pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem, zaszła również w grupie kontrolnej. Wynik jest istotny statystycznie ($p < 0,005$). Analizując wyniki średniej można, zauważyć, że zarówno dzieci w grupie kontrolnej, jak i eksperymentalnej poszerzyły swoje kompetencje językowe w obszarze konstruowania opowiadania. Omawiane dane zestawiono w tabeli.

Tabela 50. Wyniki testu porównań dla dwóch grup dotyczącej badań z: Historyjka obrazkowa wg B. Wilgockiej – Okoń

grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-6,363	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-3,055	24	,005

Źródło: opracowanie własne.

Należy się zastanowić na ile owa zmiana różnicuje badanych. W tym celu przeprowadzono dodatkowe porównanie między wynikiem z pomiarów post uzyskanych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.

Pełne dane ukazano w dwóch poniższych tabelkach.

Tabela 51. Statystyki opisowe test nr 1: Historyjka obrazkowa wg B. Wilgockiej – Okoń (0-3 pkt. – 3 obrazki).

grupa	Pre	M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	Pre	2,04	,611	0,760
	Post	2,80	,500	
gr. kontrolna	Pre	2,12	,600	0,280
	Post	2,40	,577	

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 52. Wyniki testu porównań dla dwóch grup porównań typu post, wraz z wielkością efektu.

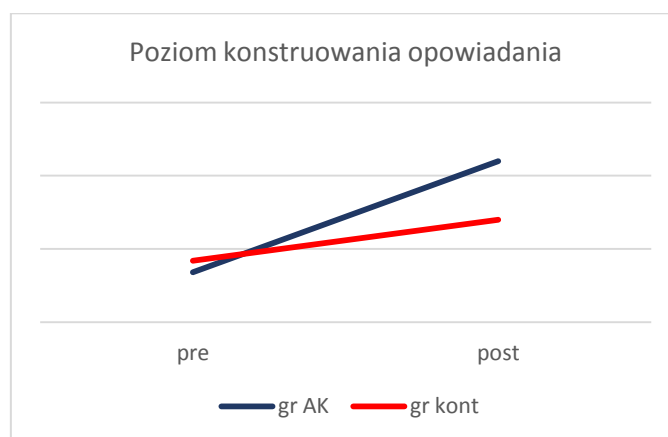
Pomiar - post	M	F	df	p	ES (d)
gr AK	2,80	5,256	48	0,012	1,26
gr kontrolna	2,40				

ES- wielkość efektu

Uzyskane wyniki potwierdzają wcześniejsze ustalenia. Wynik statystycznie istotny różnicuje dwa pomiary po-eksperymentalne. Obserwuje się uzyskanie zdecydowanie wyższych wyników w grupie eksperymentalnej. Dodatkowo, co istotne, wielkość efektu (d), czyli zmiany, jaka zaszła, jest powyżej wartości 0,8. (jest to duża zmiana). Dlatego też można jednoznacznie potwierdzić, że *Zastosowanie analizy kinetycznej wpływa w wysokim stopniu na umiejętność konstruowania opowiadania przez dzieci sześciolatnie.*

Powyższe ustalenia bardzo dobrze podsumowuje wykres, dzięki któremu można wyobrazić sobie zmianę, jaka zaszła.

Rysunek 16. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: konstruowania opowiadania.



Źródło: opracowanie własne.

Kolejna weryfikowana hipoteza dotyczyła poziom kreatywności językowej (HS 3.1.2). Przypomnijmy jej brzmienie: *Zastosowanie analizy kinetycznej wpływa w dużym stopniu na kreatywność językową.*

Zastosowanie analizy kinetycznej tekstu w grupie eksperymentalnej okazało się przynieść istotną statystyczną zmianę w obszarze kreatywności językowej ($p < 0,000$). Zmiana pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem zaszła również w grupie kontrolnej. Wynik jest istotny statystycznie ($p < 0,001$).

Tabela 53. Wyniki testu porównań dla dwóch grup dotyczące kreatywności językowej.

grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-5,629	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-3,674	24	,001

Źródło: opracowanie własne.

Pojawia się ważne pytanie do rozstrzygnięcia, czy zmiana ta jest na tyle istotna, że pozwala na jednoznaczne przyjęcie postawionej hipotezy? Analizując średnie wyników, które zestawia poniższa tabela można zauważyć, że dzieci z grupy eksperymentalnej, w kolejnym (drugim) pomiarze uzyskiwały prawie o 1 punkt więcej niż podczas pierwszego pomiaru. W

przypadku dzieci z grupy kontrolnej było to jedynie 0,4 punktu. Można więc stwierdzić, że zaproponowana hipoteza jest prawdziwa.

Tabela 54. Statystyki opisowe dla test nr 2: Lista słów wg pomysłu M. Kielar-Turskiej (0-5 pkt.- 5 zagadek).

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	pre	3,40	,913	0,848
	post	4,24	,723	
gr. kontrolna	pre	3,72	,737	0,360
	post	4,08	,759	

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym kroku analiz zweryfikowano hipotezę (HS 3.1.3) zakładającą, że:

zastosowanie analizy kinetycznej wpływa w nieznacznym stopniu na rozumienie struktur gramatycznych zdań.

Przeprowadzona analiza różnic średnich wyników wykazała, że w grupie eksperymentalnej wynik okazał się być istotny statystycznie. Oznacza to, że w grupie eksperymentalnej stopień rozumienia struktur gramatycznych zwiększył się. W grupie kontrolnej natomiast wynik okazał się być nieistotny statystycznie. Poziom istotności (p) przekroczył przyjętą wartość 0,05. Oznacza to, że pomiar pre i post są do siebie zbliżone.

Czy to jednak oznacza, że wpływ ten jest znaczny?

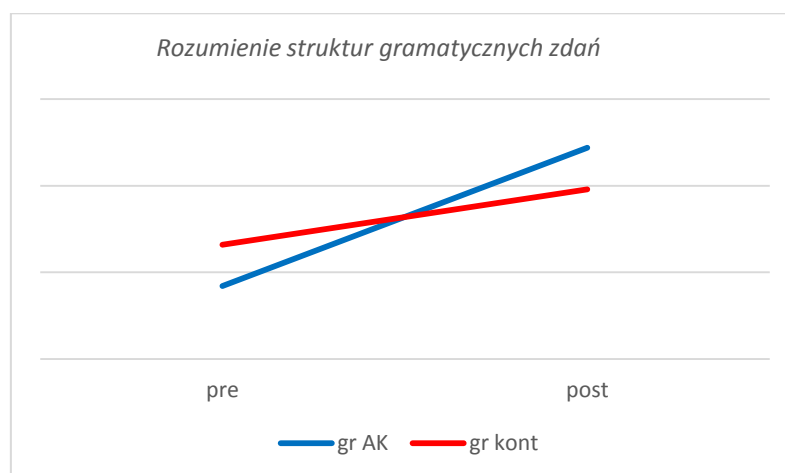
Tabela 55. Wyniki testu porównań dla dwóch grup dotyczącej badań struktur gramatycznych zdań.

grupa	pomiar	T	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-3,098	24	,005
gr. kontrolna	pre – post	-2,138	24	,063

Źródło: opracowanie własne.

Interpretując uzyskane wyniki można zauważyć, że średnio dzieci z grupy eksperymentalnej poprawiały swój wynik o 1 punkt, zaś dzieci z grupy kontrolnej zaledwie o 0,3 punktu. Bardzo dobrze zmianę tę ilustruje to rysunek poniżej.

Rysunek 17. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: rozumienie struktur gramatycznych zdań.



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 56. Statystyki opisowe dla test nr 3: Test H. Grimm, H. Schöller (0-17 pkt.).

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	pre	11,92	2,448	0,800
	post	12,72	2,301	
gr. kontrolna	pre	12,16	2,656	0,320
	post	12,48	2,679	

Źródło: opracowanie własne.

Postawioną hipotezę należy zmodyfikować więc w następujący sposób: *Zastosowanie analizy kinetycznej wpływa w **znaczny** stopniu na rozumienie struktur gramatycznych zdań.*

Kolejna hipoteza (HS 3.1.4) została postawiona następująco: *Zastosowanie analizy kinetycznej wpływa w pewnym stopniu na nieuświadomione opanowanie języka ojczystego (interioryzacja).*

Analiza testu różnic wykazała istotne różnice pomiędzy pomiarami. W obu przypadkach, nastąpiła zmiana w nieuświadomionym opanowaniu języka ojczystego.

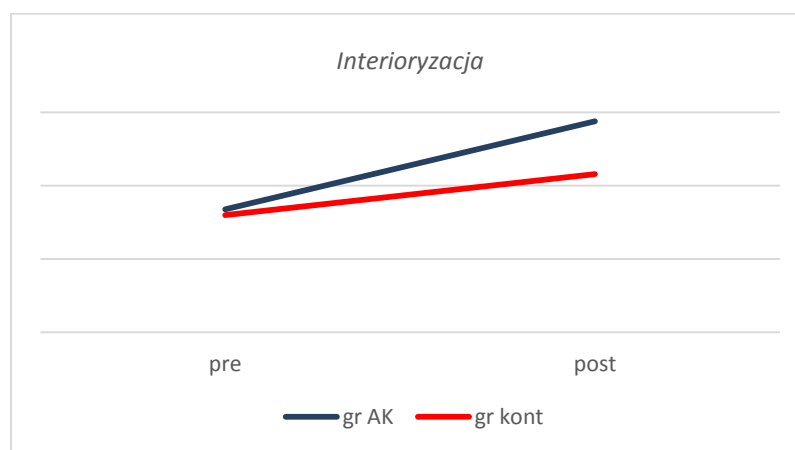
Tabela 57. Wyniki testu porównań dla dwóch grup dotyczącej badań opanowania języka ojczystego.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-4,648	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-2,281	24	,032

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wykazała, że poziom nieświadomionego opanowania języka ojczystego (interioryzacja), przebiegł mocniej w grupie eksperymentalnej niż kontrolnej. Co dobrze zilustrowano na poniższym wykresie.

Rysunek 18. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: interioryzacja



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 58. Statystyki opisowe dla testu: Arkusz Badania Gotowości Szkolnej MAC (0-6 pkt.), zad. 10,11,14.

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	pre	3,84	1,106	0,600
	post	4,44	1,121	
gr. kontrolna	pre	3,80	1,190	0,280
	post	4,08	1,288	

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym kroku analizy, zweryfikujemy na ile *zastosowanie analizy kinetycznej wpływa na rozumienie słownika umysłowego* (HS 3.1.5).

Przeprowadzona analiza wykazała istotne statystyczne zmiany wśród dzieci z grupy eksperymentalnej. W tej grupie zmienna określona jako rozumienie słownika umysłowego okazała się istotnie różnicować dwa pomiarów. Wartość p nie przekroczyła przyjętą w naukach społecznych granicy 0,05. Granica ta nie została przekroczona również w grupie kontrolnej, gdzie wynik okazał się być istotny statystycznie. Należy przyjąć, że w obu grupach mamy do czynienia z zachodzącą zmianą w obszarze rozumienia słownika biernego i czynnego przez dzieci.

Tabela 59. Wyniki testu porównań dla dwóch grup dotyczącej badań rozumienia słownika.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-4,382	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-2,433	24	,023

Źródło: opracowanie własne.

Interesująca jest zmienna przyrostu wartości średniej, w grupie eksperymentalnej. W poniższej tabeli zestawiono wynik dla obu grup. To właśnie w grupie eksperymentalnej obserwujemy znaczny przyrost wiedzy, średnio o 1,6 punktu. W przypadku grupy kontrolnej jest to średnio 0,7 punktu.

Tabela 60. Statystyki opisowe testu Nr 5 Kwestionariusz obrazkowy A. Balejko (0-44 pkt.)

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	pre	34,24	6,353	1,600
	post	35,84	5,352	
gr. kontrolna	pre	35,28	5,046	0,760
	post	36,04	5,504	

Źródło: opracowanie własne.

W świetle dokonanego wywodu należy uznać poprawność postawionej hipotezy, czyli *zastosowanie analizy kinetycznej wpływa na rozumienie słownika umysłowego u dzieci sześciolletnich.*

Kolejna hipoteza dotyczy poprawności wypowiedzi. Hipoteza HS 3.1.6 przyjmuje następujące brzmienie: *Zastosowanie analizy kinetycznej znacznie na wpływa na poprawność wypowiedzi.*

Przeprowadzona analiza średnich wykazała na istnienie istotnych statystycznie różnic w obu początkowych i końcowych pomiarach.

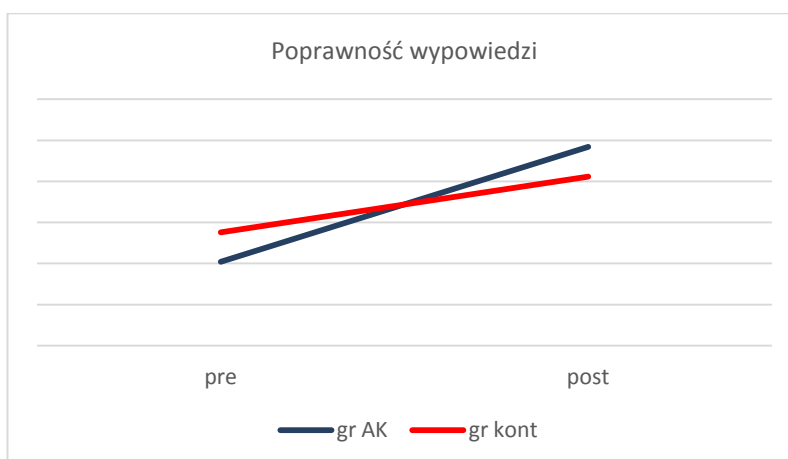
Tabela 61. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze poprawności wypowiedzi.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-3,300	24	,003
gr. kontrolna	pre – post	-3,778	24	,001

Źródło: opracowanie własne.

Analiza poniższych danych jednoznacznie wskazuje, że przyrost umiejętności poprawności wypowiedzi przyrósł w dwukrotnie większym stopniu w grupie eksperymentalnej. Badane grupy różnicuje zasób, z jakimi dzieci rozpoczęły eksperyment. W grupie eksperymentalnej poziom poprawności wypowiedzi był nieco niższy niż w grupie kontrolnej. Dzięki zastosowaniu zajęć z analizy kinetycznej dzieci z grupy eksperymentalnej uzyskały znacząco lepszych wyników od dzieci z grupy kontrolnej.

Rysunek 19. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: interioryzacja



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 62. Statystyki opisowe dla testu nr 6: Opowiadanie wg J. Piageta (0-12 pkt.)

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	pre	7,52	2,434	1,400
	post	8,92	1,977	
gr. kontrolna	pre	7,88	2,261	0,680
	post	8,56	1,938	

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna hipoteza dotyczy problemów językowych. Hipoteza HS 3.1.7 brzmi następująco: *Zastosowanie analizy kinetycznej w pewnym stopniu wpływa na reakcje dziecka na trudne problemy językowe.*

Przeprowadzona analiza wskazuje na różnice między pomiarami. Zarówno grupa eksperymentalna jak i grupa kontrolna uzyskały statystycznie istotny wynik. W obu przypadkach ($p < 0,05$).

Tabela 63. Wyniki testu porównań dla zmiennej rozumienie słownika.

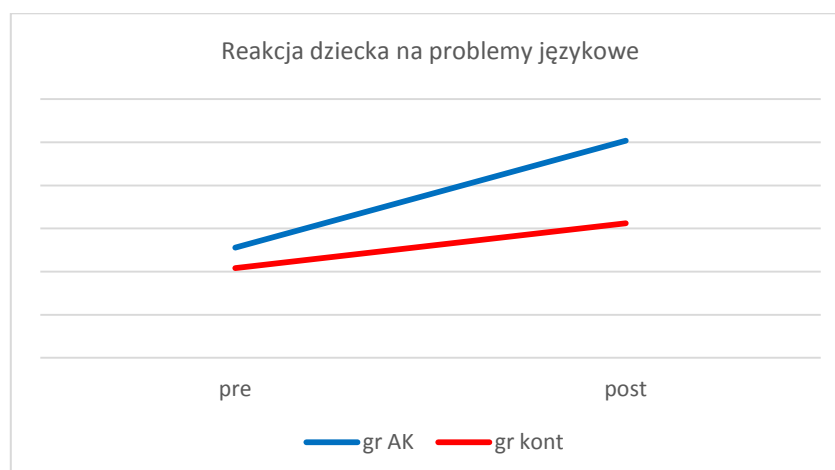
Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-4,039	24	,000
gr. Kontrolna	pre – post	-2,316	24	,029

Źródło: opracowanie własne.

Analizując wyniki średnich z pierwszego pomiaru można przyjąć, że przejawiane relacje względem trudność językowe są takie same w obu grupach. Większą różnicę między pomiarem pierwotnym a końcowym obserwujemy w grupie eksperymentalnej, gdzie przyrost ten przekroczył średnio 1 punkt. W grupie kontrolnej cecha ta zmieniła się o 0,5 punktu.

Poniżej ilustracja danych.

Rysunek 20. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: reakcji dziecka na trudne problemy językowe



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 64 Statystyki opisowe dla poziomu rozumienia słowa testu nr 7: Sekwencja wyrazów wg pomysłu Z. Dysarz (0-17 pkt.).

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	pre	11,28	3,234	1,240
	post	12,52	3,190	
gr. kontrolna	pre	11,04	3,062	0,520
	post	11,56	3,292	

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnia z hipotez szczegółowych postawiona w grupie kompetencji językowych, przyjmuje następną sformułowanie (HS 3.1.8): *Zastosowanie analizy kinetycznej wpływa w bardzo dużym stopniu na poprawność artykulacyjną wypowiedzi.*

Przeprowadzona analiza testem wykazała istnienie statystycznie istotnej różnicy pomiaru. Zarówno grupa eksperymentalna jak i kontrolna uzyskała istotny statystycznie wynik ($p < 0,05$).

Tabela 65. Wyniki testu porównań dla dwóch grup rozumienia artykulacji wypowiedzi.

grupa	pomiar	T	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-5,423	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-2,338	24	,028

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 66. Statystyki opisowe dla testu Nr 8: Test Artykulacyjny wg E. Krajny (max 245).

grupa		M	SD	M _{post} - M _{pre}
gr. eksperymentalna (AK)	pre	174,00	36,999	15,24
	post	189,24	41,305	
gr. kontrolna	pre	171,40	34,043	10,96
	post	182,36	31,753	

Źródło: opracowanie własne.

W tym miejscu, autorka chciałaby zatrzymać się, na kwestii zasobów intelektualnych dziecka. Tak jak wykazały wcześniejsze analizy, nie obserwuje się związku pomiędzy poziomem inteligencji a przyrostem kompetencji językowych. Wyniki analizy zestawia poniższa tabela.

Tabela 67. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.

Kompetencje językowe		grupa (AK)	grupa kontrolna
		IQ	
Poziom konstruowania opowiadania	r_s	-0,304	-0,198
	p	0,140	0,343
Poziom kreatywności językowej	r_s	0,048	0,399*
	p	0,049	0,048
Poziom rozumienia struktur gramatycznych zdań	r_s	0,815	0,049
	p	0,186	0,815
Poziom nieświadomego opanowania języka ojczystego (interioryzacja)	r_s	0,372	0,186
	p	0,219	0,372
Poziom słownika biernego i czynnego	r_s	0,294	0,219
	p	-0,161	0,294

Poziom poprawności wypowiedzi (akceptabilność wypowiedzi)	r_s	0,442	-0,161
	p	0,301	0,442
Poziomu reakcji dziecka na trudne problemy językowe	r_s	0,201	0,301
	p	0,335	0,143
Poziom poprawności artykulacyjnej	r_s	0,259	0,107
	p	0,212	0,611

Źródło: opracowanie własne.

Analiza powyższych danych ukazuje, że nie ma związku pomiędzy inteligencją a przyrostem kompetencji językowych w badanych grupach. Jak omawiano to już wcześniej, jedyny wyjątek, jaki został zaobserwowany jest w grupie kontrolnej. Tu zachodzi związek pomiędzy przyrostem kompetencji w zakresie kreatywności języka a poziomem ilorazu inteligencji. Im bardziej inteligentne dziecko tym większy przyrost kreatywności języka. Poza tym inteligencja nie jest istotną zmienną świadczącą o zachodzącej zmianie zarówno w grupie (AK) jak i grupie kontrolnej.

Okazuje się, że dotyczące zajęcia z analizy kinetycznej przyczyniły się do znacznego rozwoju poprawności artykulacyjnej wypowiedzi.

Podsumowując dokonane analizy, warto zwrócić uwagę na wyliczony efekt korzyści, dzięki zastosowaniu eksperymentu. Z punktu widzenia działań terapeutycznych istotne jest czy analiza kinetyczna bardziej przyspieszają rozwój dzieci, czy nie.

Tabela 68. Wyniki efektu netto po zastosowaniu ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej.

Ćwiczenia z analizy kinetycznej	Diff-in-diff	Interpretacja efektu netto
Poziom konstruowania opowiadania	0,48	+
Poziom kreatywności językowej	0,49	+
Poziom rozumienia struktur gramatycznych zdań	0,48	+
Poziom nieuświadomionego opanowania języka ojczystego (interioryzacja)	0,32	+
Poziom słownika biernego i czynnego	0,84	+
Poziom poprawności wypowiedzi (akceptabilność wypowiedzi)	0,72	+
Poziomu reakcji dziecka na trudne problemy językowe	0,72	+
Poziom poprawności artykulacyjnej	4,28	+

Źródło: opracowanie własne.

8.2. Poziom kompetencji komunikacyjnych w grupach eksperymentalnych

Rozpoczynając się w tym miejscu grupa analiz poszukiwać będzie odpowiedzi na pytania czy analiza kinetyczna wpływa na rozwój kompetencji komunikacyjnych. Oto pełna treść hipotezy: *HS 3.2.1 Umiejętność łączenia w związku informacji werbalnej i niewerbalnej wykazuje duże różnice w grupie dzieci stosujących analizę kinetyczną a dziećmi z grupy kontrolnej.*

W pierwszym kroku sprawdzono, czy pomiędzy pomiarami zaszła zmiana. Przeprowadzona analiza jednoznacznie wskazała na istnienie różnic między pomiarami w obu grupach. Wynik jest istotny statystycznie zarówno w grupie eksperymentalnej jak i kontrolnej.

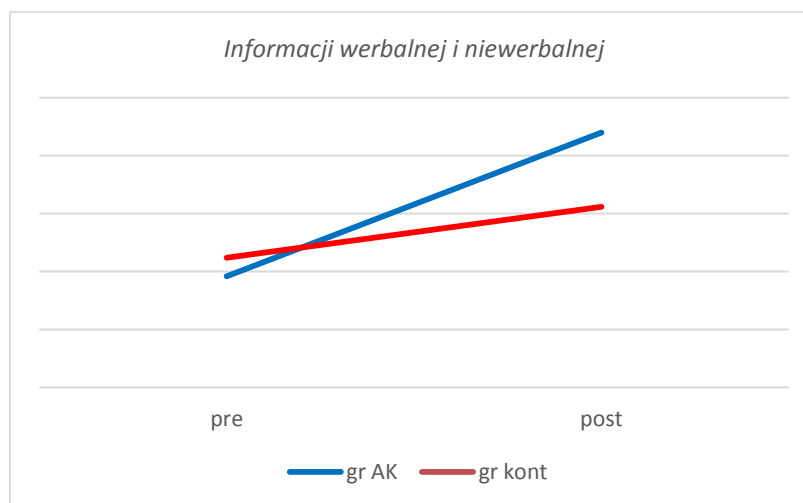
Tabela 69. Test porównań dla poziomu łączenia w związku informacji werbalnej i niewerbalnej.

grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-5,167	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-2,681	24	,013

Źródło: opracowanie własne.

Analizując kolejne dane, można stwierdzić, że grupa eksperymentalna, gdzie stosowano analizę kinetyczną jest lepiej przygotowana do łączenia informacji werbalnych i niewerbalnych. Różnica ta jest czterokrotnie większa w porównaniu z grupą kontrolną. Bardzo czytelnie ilustruje to poniższy trend linii.

Rysunek 21. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: informacje werbalne i niewerbalne.



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 70. Statystyki opisowe dla testu nr 9: H. Grimm, H. Schöller (0-8 pkt.).

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	pre	4,96	1,369	1,240
	post	6,20	1,472	
gr. kontrolna	pre	5,12	1,481	0,440
	post	5,56	1,734	

Źródło: opracowanie własne.

Dzięki przeprowadzonym analizom, można pozytywnie zweryfikować postawioną hipotezę.

Kolejna hipoteza HS3.2.2 dotyczy enkodowania i rekodowania. Jej całościowa treść brzmi: *Enkodowanie i rekodowanie przyjętej intencji różni się znacznie w badanych grupach.*

Analiza pozyskanych danych wykazała, że wśród grupy eksperymentalnej odnotowano istotność statystyczną ($p < 0,000$). Co świadczy o ewidentnej zmianie w pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem. W przypadku grupy kontrolnej, wynik jest nieistotny statystycznie. Co oznacza, że dzieci z tej grupy uzyskały podobne między sobą wyniki.

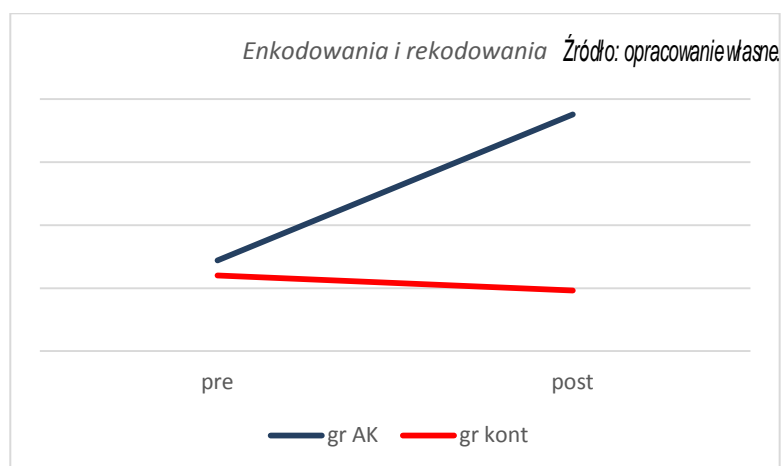
Tabela 71. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze enkodowania i rekodowania.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-5,244	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	,721	24	,478

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna tabela danych bardzo dobrze ilustruje zmianę jaka zaszła między pomiarem. Dzieci w grupie eksperymentalnej uzyskały średnio o 1,2 punktu wyższe wyniki w drugim pomiarze, zaś dzieci z grupy kontrolnej uzyskały w drugim pomiarze spadek średnio o 0,12 punktu. Efekt przyrostu jest blisko 10 x większy w grupie eksperymentalnej.

Rysunek 22. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: enkodowania i rekodowania.



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 72. Statystyki opisowe dla testu nr 10: Test H. Grimm, H. Schöller (0-9 pkt.).

grupa	pre	M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	pre	5,72	1,568	1,160
	post	6,88	1,641	
gr. kontrolna	pre	5,60	1,581	-0,120
	post	5,48	1,828	

Źródło: opracowanie własne.

Trzecia z postawionych hipotez w obszarze rozwoju kompetencji komunikacyjnych (HS1.2.3) brzmi: *Zastosowanie analizy kinetycznej wpływa znacząco na percepcję słuchową fonemów.*

Zarówno w grupie eksperymentalnej jak i kontrolnej obserwuje się statystyczną istotność wyniku, co świadczy o zmianie jaka zaszła między pomiarami w badanych grupach.

Tabela 73. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze percepcji słuchowej fonemów.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-7,701	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-3,199	24	,004

Źródło: opracowanie własne.

Analiza kolejnych danych świadczy o zajściu zdecydowanie wyższej zmiany w grupie eksperymentalnej niż kontrolnej. W grupie eksperymentalnej dzieci zyskały średnio 2,5 punktu więcej, zaś w grupie kontrolnej niecałe 0,84 punktu więcej.

Tabela 74. Statystyki opisowe dla testu Badań Słuchu Fonemowego J. Gruby (0-16 pkt.)

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	pre	10,40	2,550	2,520
	post	12,92	2,581	
gr. kontrolna	pre	9,64	2,706	,840
	post	10,48	2,988	

Źródło: opracowanie własne.

Tak jak robiono to wcześniej i tym razem postawiono pytanie o relacje inteligencji na zachodzącą zmianę. W tabeli podsumowującej kwestie poziomu inteligencji a przyrostu kompetencji z obszaru komunikacji, zestawiono rezultaty analiz. Dane jednoznacznie wskazują na brak związku pomiędzy poziomem IQ a zwiększonym poziomem kompetencji komunikacyjnym w obu badanych grupach.

Tabela 75. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.

Kompetencje komunikacyjne		grupa (AK)	grupa kontrolna
		IQ	
Poziom łączenia w związki informacji werbalnej i niewerbalnej	r_s	0,210	0,000
	p	0,314	0,998
Enkodowanie i rekodowanie przyjętej intencji	r_s	0,067	0,078
	p	0,749	0,712
Poziom percepcji słuchowej fonemów	r_s	-0,209	0,370
	p	0,315	0,069

Źródło: opracowanie własne.

W ramach podsumowania trzech hipotez cząstkowych również i w tym przypadku przeprowadzono analizę DiD, czyli różnica w różnicy. We wszystkich trzech sytuacjach uzyskujemy pozytywny wynik netto. Świadczy to o tym, że analiza kinetyczna tekstu przynosi większe korzyści dla dziecka niż ich brak.

Tabela 76. Wynik różnicy w różnicy dla testów weryfikujących hipotezy kompetencji komunikacyjnych.

Rozwój kompetencji komunikacyjnych	Diff-in-diff	Interpretacja efektu netto
Poziom łączenia w związki informacji werbalnej i niewerbalnej	0,80	+
Enkodowanie i rekodowanie przyjętej intencji	1,04	+
Poziom percepcji słuchowej fonemów	1,68	+

Źródło: opracowanie własne.

Rozdział 9. Skuteczność metody analizy kinetycznej w osiągnięciu gotowości do nauki czytania dziecka sześciolatniego, w świetle badań własnych

Rozdział 9. dotyczy empirycznych analiz wyników badań skuteczności zastosowania metody analizy kinetycznej tekstu lirycznego w osiągnięciu gotowości do nauki czytania dziecka sześciolatniego. Rozdział ten weryfikuje hipotezy o treści: *zastosowania analizy kinetycznej tekstu lirycznego wpływają na poziom gotowości do nauki czytania dzieci sześciolatków*. Hipoteza ta została uszczegółowiona poprzez osiem kolejnych hipotez, w ramach których prowadzono badania empiryczne.

9.1. Zabawy z poezją a poziom gotowości do nauki czytania dzieci z grupy eksperymentalnej

Analizę rozpoczyna weryfikacja następującej hipotezy (HS 4.1.1): *Zastosowanie analizy kinetycznej tekstu lirycznego w dużym stopniu wpływa na rozpoznawanie i klasyfikowanie symboli graficznych*.

Test porównania wykazał, że zarówno w jednej jak i w drugiej grupie zaszła zmiana w obszarze rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych. W grupie eksperymentalnej (AK) wynik okazał się być istotny statystycznie. Podobną sytuację odnotowujemy w przypadku grupy kontrolnej.

Tabela 77. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-4,575	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-3,949	24	,001

Źródło: opracowanie własne.

Mamy sytuację, w której zmiana zachodzi zarówno w grupie eksperymentalnej jak i kontrolnej. Zmiana jest podobna w grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej. Średnio dzieci zyskiwały 0,7 punktu więcej w drugim pomiarze.

Tabela 78. Statystyki opisowe dla test nr 12: Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-6 pkt.)

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	Pre	3,48	1,005	0,760
	Post	4,24	1,165	
gr. kontrolna	Pre	3,64	1,036	0,640
	Post	4,28	1,137	

Źródło: opracowanie własne.

Postawiona hipoteza nie może zostać przyjęta w obecnym kształcie. Nie można bowiem wykazać, związku pomiędzy metodą ze zmianą jaka zaszła w grupie.

W kolejnym kroku analizy zweryfikowano kolejną hipotezę (HS 4.1.2). Treść jej jest następująca: *Zastosowanie analizy kinetycznej w dużym stopniu wpływa na różnicowanie znaków graficznych.*

W obu sytuacjach grupowych, analiza testu różnic wykazała istotną zmianę w pomiarze pre i post.

Tabela 79. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze: różnicowanie znaków graficznych.

Grupa	Pomiar	T	Df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-5,395	24	,000
gr. Kontrolna	pre – post	-4,734	24	,000

Źródło: opracowanie własne.

A czy wpływ metody jest tak duży jak zakładano w postawionej hipotezie? Przyjrzyjmy się kolejnym danym.

Tabela 80. Statystyki opisowe dla: test nr 13: Diagnoza Edukacyjna E. Tryzno (0-12 pkt.)

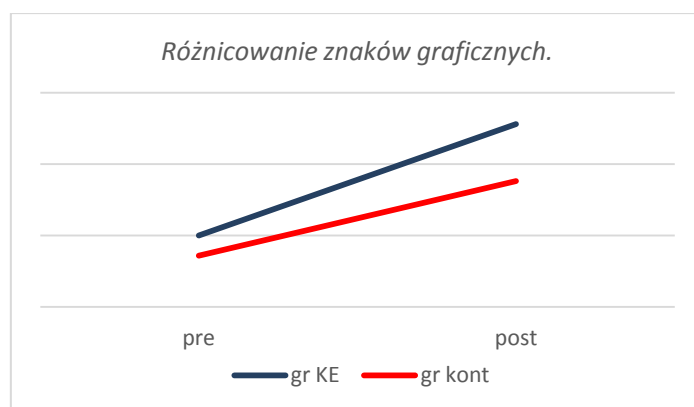
Grupa	Pre	M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	Pre	8,00	2,041	1,560
	Post	9,56	2,468	
gr. Kontrolna	Pre	7,72	2,283	1,040
	Post	8,76	2,204	

Źródło: opracowanie własne.

Zaczytując dane z powyższej tabeli z łatwością zauważymy, że dzieci z grupy eksperymentalnej, w drugim pomiarze uzyskiwały średnio o 1,5 punktu więcej w stosunku do pierwszego pomiaru. Dzieci z grupy kontrolnej, średnio 1,0 punktu. Przyrost różnicowanie znaków graficznych, nastąpił w obu grupach. Czy można uznać go dużym? Tak jak w postawionej hipotezie? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Na pewno dzieci z grupy eksperymentalnej zyskały więcej, niż dzieci z grupy kontrolnej.

Na poniższym schemacie zaznaczono linie trendu zmiany w obu grupach

Rysunek 23. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: różnicowanie znaków graficznych.



Źródło: opracowanie własne.

Zweryfikujmy kolejną hipotezę HS 4.1.3 *Zastosowanie analizy kinetycznej wpływa znacząco na kojarzenie symboli graficznych z obrazkami przez dzieci 6-letnie.*

Poczyniona analiza testu różnic wykazała, że pomiar początkowy i końcowy jest istotny statystycznie w obu badanych grupach. Wartość p jest poniżej 0,05 w grupie kontrolnej i grupie eksperymentalnej.

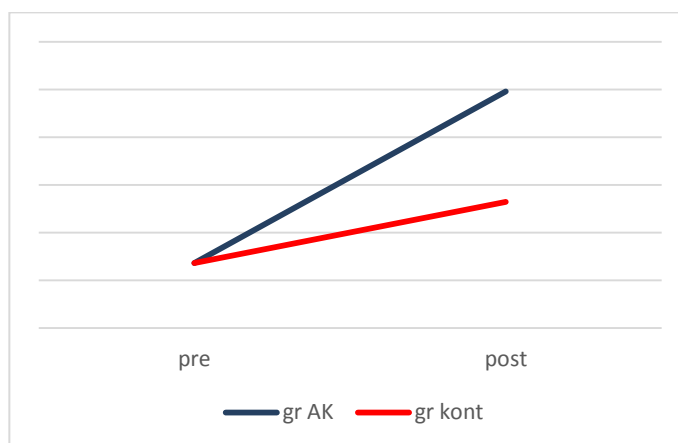
Tabela 81. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze: kojarzenia symboli graficznych z obrazkami.

grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-6,803	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-3,216	24	,004

Źródło: opracowanie własne.

Analizując kolejne wyniki, można zauważyć, że odnotowano większą zmianę w grupie eksperymentalnej niż kontrolnej. Dzieci z grupy eksperymentalnej uzyskały średnio prawie 2 punkty więcej w drugim pomiarze niż dzieci z grupy kontrolnej. Warto zwrócić uwagę na zilustrowanie otrzymanego wyniku na poniższym rysunku.

Rysunek 24. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: kojarzenia symboli.



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 82. Statystyki opisowe dla testu nr 14: Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-9 pkt.).

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	pre	5,68	1,725	1,800
	post	7,48	1,531	
gr. kontrolna	pre	5,68	1,547	0,640
	post	6,32	1,651	

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki analiz pozwalają na przyjęcie słuszności postawionej hipotezy HS 4.1.3 *Zastosowanie analizy kinetycznej wpływa znacząco na kojarzenie symboli graficznych z obrazkami przez dzieci 6-letnie.*

Ostatnia hipoteza szczegółowa z tego bloku, to HS 4.1.4. Jej treść brzmi następująco: *Zastosowanie analizy kinetycznej ma wpływ na odtwarzanie znaków literopodobnych.*

Test różnic wykazał istotną zmianę w odtwarzaniu znaków literopodobnych pomiędzy startem eksperymentu a jego zakończeniem. Można przyjąć, że umiejętności posiadane przez

dziecko poszerzyły się w obu badanych grupach. W poniższej tabeli zestawiono szczegółowe wyniki, które zostały opisane.

Tabela 83. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze: odtwarzanie znaków literopodobnych.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-3,597	24	,001
gr. Kontrolna	pre – post	-2,092	24	,047

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują pozostałe dane dzieci z grupy eksperymentalnej podniosły swoje umiejętności dwukrotnie w stosunku do dzieci z grupy kontrolnej.

Tabela 84. Statystyki opisowe dla test do Badań Dojrzałości Szkolnej Dzieci Sześcioletnich B. Wilgockiej-Okoń (0-6 pkt.)

grupa		M	SD	M _{post} - M _{pre}
gr. eksperymentalna (AK)	pre	4,04	0,841	0,680
	post	4,72	1,021	
gr. kontrolna	pre	4,16	1,068	0,360
	post	4,52	1,122	

Źródło: opracowanie własne.

Można zatem przyjąć treść hipotezy za prawdziwą: *Zastosowanie analizy kinetycznej ma wpływ na odtwarzanie znaków literopodobnych.*

Zanim oceniona zostanie wartość netto korzyści dla zmiany zachodzącej w grupie eksperymentalnej, przedstawione zostaną dane ewentualnego związku pomiędzy IQ a wzrostem kompetencji. Analizując dane z poniższej tabeli, można ponownie stwierdzić, że iloraz inteligencji nie koreluje z przyrostem kompetencji w obszarze gotowości do nauki czytania w sferze psychomotorycznej, ani w grupie eksperymentalnej (AK) ani w grupie kontrolnej. Zachodząca zmiana jest więc efektem innych, istotnych czynników, a nie ogólnej inteligencji.

Tabela 85. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.

Gotowość do nauki czytania w sferze psychomotorycznej		grupa (AK)	grupa kontrolna
		IQ	
Poziom rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych	r_s	0,127	0,011
	p	0,544	0,959
Poziom różnicowania znaków graficznych	r_s	0,259	0,081
	p	0,212	0,701
Poziom kojarzenia symboli graficznych z obrazkami	r_s	0,006	0,038
	p	0,978	0,857
Poziom odtwarzania znaków literopodobnych	rs	0,136	-0,137
	p	0,517	0,515

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując poczynione analizy warto zwrócić na tak zwany efekt netto pomiędzy grupami. We wszystkich przypadkach nauki czytania w sferze psychomotorycznej dzieci odniosły znaczącej korzyści z zastosowania analizy kinetycznej tekstu w porównaniu z grupą kontrolną.

Tabela 86. Wynik netto po zastosowaniu analizy kinestetycznej tekstu wśród dzieci sześciolletnich.

Nauka czytania w sferze psychomotorycznej	Diff-in-diff	Interpretacja efektu netto
Poziom rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych	0,12	+
Poziom różnicowania znaków graficznych	0,52	+
Poziom kojarzenia symboli graficznych z obrazkami	1,16	+
Poziom odtwarzania znaków literopodobnych	0,32	+

Źródło: opracowanie własne.

9.2. Określenie poziomu gotowości do nauki czytania w sferze słownikowo- pojęciowej

Kolejna hipoteza, która podlegała weryfikacji (HS 4.2.1) została sformułowana w następujący sposób: *Zastosowanie analizy kinetycznej tekstu lirycznego w dużym stopniu wpływa na wyjaśnianie treści pojęć.*

Przeprowadzona analiza testu różnic wykazała, że pomiar początkowy i końcowy jest istotny statystycznie w obu badanych grupach. Wartość p jest poniżej 0,05 w grupie eksperymentalnej i w grupie kontrolnej.

Tabela 87. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze wyjaśnienia treści pojęcia.

grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-10,106	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-4,342	24	,000

Źródło: opracowanie własne.

Analiza poniższych statystyk wykazała, że metoda *analizy kinetycznej tekstu lirycznego* poprawiła u dzieci poziom wyjaśniania treści pojęcia. Dzieci z grupy eksperymentalnej uzyskały średnio przeszło o 4,5 punkty więcej w drugim pomiarze, zaś dzieci z grupy kontrolnej około 1,7 punktu.

Tabela 88. Statystyki opisowe dla testu nr 16 Test Gotowości Do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-28 pkt).

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	pre	16,40	4,368	4,560
	post	20,96	5,579	
gr. kontrolna	pre	17,08	4,291	1,760
	post	18,84	4,955	

Źródło: opracowanie własne.

Weryfikacja danych pozwala przyjąć postawioną na początku badań hipotezę za prawdziwą *Zastosowanie analizy kinetycznej tekstu lirycznego w dużym stopniu wpływa na wyjaśnianie treści pojęć*.

Następna hipoteza, która podlegała weryfikacji (HS 4.2.2) została sformułowana w następujący sposób: *Zastosowanie analizy kinetycznej tekstu lirycznego w niewielkim stopniu wpływa na interpretację treści przysłów*.

Przeprowadzona analiza testu różnic wykazała, że pomiar początkowy i końcowy jest istotny statystycznie w grupie eksperymentalnej. W grupie kontrolnej, wartość p znacznie przekroczyła 0,05. W tej grupie uzyskane wyniki, zarówno w pre jak i post pomiarze są do siebie zbliżone.

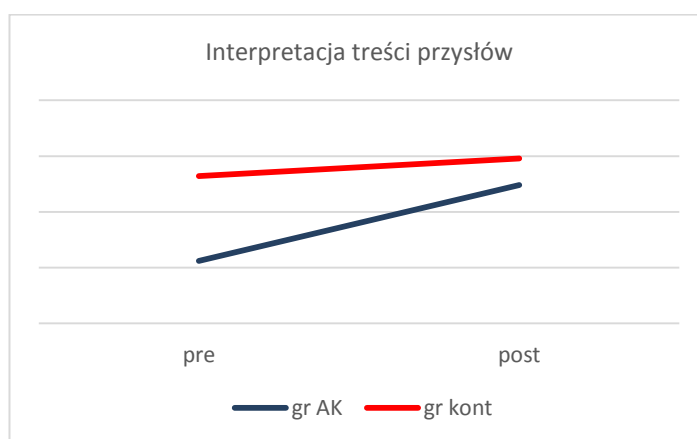
Tabela 89. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze interpretacji treści przysłów.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-4,543	24	,000
gr. kontrolna	pre – post	-,848	24	,405

Źródło: opracowanie własne.

Poniższa analiza wskazuje na wzrost umiejętności interpretacji przysłów przez dzieci 6-letnie, które objęte były eksperymentem. W grupie kontrolnej wzrost wymienionej umiejętności nie został znacząco odnotowany.

Rysunek 25. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: interpretacji treści przysłów.



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 90. Statystyki opisowe dla testu nr 17 Gotowości Do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-10 pkt.).

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	pre	5,56	2,162	0,680
	Post	6,24	2,185	
gr. kontrolna	Pre	6,32	1,749	0,160
	Post	6,48	2,143	

Źródło: opracowanie własne.

Następna hipoteza brzmi: *Zastosowanie analizy kinetycznej tekstu nieznacznie wpływa na interpretację przenośni.* (HS 4.2.3)

Test różnic nie wykazał istotnej zmiany w interpretacji przenośni pomiędzy startem eksperymentu a jego zakończeniem w dwóch badanych grupach.

Tabela 91. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze: interpretacji przenośni.

grupa	pomiar	t	Df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-2,898	24	,008
gr. kontrolna	pre – post	-4,226	24	,000

Źródło: opracowanie własne

Zmiana jaka zaszła dzięki zastosowaniu metody analizy kinetycznej nie jest imponująco duża. Szczegółowe wyniki zestawia tabela poniższa.

Tabela 92. Statystyki opisowe dla Test nr 18 Test Gotowości Do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-10 pkt.)

grupa		M	SD	$M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}$
gr. eksperymentalna (AK)	Pre	6,04	2,282	0,720
	post	6,76	2,185	
gr. kontrolna	pre	5,44	2,002	0,640
	post	6,08	2,272	

Źródło: opracowanie własne.

Kolejny punkt tej analizy dotyczy kwestie ilorazu inteligencji. Jak wykazała analiza, nie ma korelacji pomiędzy zaproponowanymi zmiennymi. W żadnym wymiarze gotowości do nauki czytania – treści pojęć, treści przysłów i interpretacja przerośni nie ma wyniku istotnego. Zatem zachodząca zmiana nie jest generowana przez iloraz inteligencji. Dzięki powyższym ustaleniom można z większym prawdopodobieństwem przyjąć, że zmiana jest efektem zastosowanych metod (oraz/lub naturalnie zaprojektowanej w człowieku zmiany rozwojowej).

Tabela 93. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.

Gotowość do nauki czytania w sferze słownikowo-pojęciowej		grupa (AK)	grupa kontrolna
		IQ	
Poziom wyjaśniania treści pojęć	r_s	0,103	0,142
	p	0,623	0,501
Poziom wyjaśniania treści przysłów	r_s	0,126	0,311
	p	0,550	0,130
Interpretacja przerośni	r_s	0,116	-0,038
	p	0,591	0,858

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując powyższą część analiz należy zwrócić uwagę na uzyskany efekt netto. Ćwiczenia z analizy kinetycznej tekstu przyniosły oczekiwaną poprawę w poziomie wyjaśniania treści pojęć i przysłów i interpretacji przerośni w stosunku do grupy, gdzie metoda taka nie była realizowana.

Tabela 94. Wyniki podsumowujące korzyści w przypadku zastosowania analizy kinetycznej wśród dzieci.

Ćwiczenia z analizy kinetycznej	Diff-in-diff	Interpretacja efektu netto
Poziom wyjaśniania treści pojęć	2,80	+
Poziom wyjaśniania treści przysłów	0,52	+
Interpretacja przerośni	0,182	+

Źródło: opracowanie własne.

9.3. Wyniki gotowości w sferze emocjonalno- motywacyjnej w odniesieniu do przeprowadzonego pretestu

Ostatnia z hipotez brzmi: *Zastosowanie analizy kinetycznej kinezylogii wpływa w dużym stopniu na nastawienie dziecka sześcioletniego do nauki czytania.*

Zweryfikujmy w pierwszej kolejności, czy zaszła istotna zmiana między pomiarami. Przeprowadzona analiza jednoznacznie wskazała na istnienie różnic między pomiarami w obu grupach. Wynik jest istotny statystycznie zarówno w grupie eksperymentalnej jak i kontrolnej.

Tabela 95. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze nastawienia do czytania.

Grupa	pomiar	t	df	P
gr. eksperymentalna (AK)	pre – post	-2,222	24	,036
gr. Kontrolna	pre – post	-3,079	24	,005

Źródło: opracowanie własne.

Analiza kolejnych wyników wskazała na znaczną poprawę nastawienia dzieci do nauki czytania – aczkolwiek poprawiła się ona w obu badanych grupach. Trudno zatem jednoznacznie przyjąć, że zmiana jest efektem oddziaływania czynnika analizy kinetycznej tekstu w grupie eksperymentalnej. Poszukując przyczyn zmiany, może okazać się, że leżą one w kwestiach rozwojowych dziecka.

Tabela 96. Statystyki opisowe dla test nr 19: Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-29 pkt.)

grupa	pre	M	SD	M _{post} -M _{pre}
gr. eksperymentalna (AK)	pre	17,80	4,573	1,960
	post	19,76	6,254	
gr. kontrolna	pre	17,88	4,065	1,600
	post	19,48	5,767	

Źródło: opracowanie własne.

Aby zestaw danych była kompletny w stosunku do wcześniejszych poczynionych analiz, w poniższej tabelce przedstawiono wyniki danych dla ostatniej analizowanej zmiennej. Potwierdzono, że nie zachodzi korelacja pomiędzy poziomem inteligencji a gotowością do nauki czytania w sferze emocjonalno-motywacyjnej. Wynik okazał się być nieistotny statystycznie.

Tabela 97. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.

Gotowość do nauki czytania w sferze emocjonalno-motywacyjnej		grupa (AK)	grupa kontrolna
		IQ	
Poziom wyjaśniania treści pojęć	r_s	0,376	0,327
	p	0,064	0,111

Rozdział 10. Efektywność metody kinezylogii edukacyjnej oraz analizy kinetycznej tekstu literackiego – ujęcie porównawcze

Autorka dysertacji podjęła się próby znalezienia odpowiedzi na kwestie związane z efektywnością zastosowanych metod. Interesujące stało się pytanie, która z metod - czy to kinezylogii edukacyjnej, czy analizy krytycznej tekstu literackiego przynosi większe korzyści dzieciom przygotowującym się do nauki szkolnej.

Zanim przejdziemy do odpowiedzi na wyżej postawione pytanie, należy choć na chwilę zatrzymać się na porównaniu grupy eksperymentalnej KE i AK, pod względem jednorodności cech.

Podobni czy jednak różni?

Jak zapewne pamiętamy z rozdziału dotyczącego rozkładu płci, obie grupy są do siebie bardzo podobne jeśli chodzi o udział procenta dziewcząt czy chłopców.

Tabela 98. Rozkład płci w obu eksperymentalnych grupach.

płeć	gr. eksp. (KE)		gr. eksp. (AK)	
	N	%	n	%
chłopak	14	56%	14	56%
dziewczyna	11	44%	11	44%
Ogółem	25	100%	25	100%

Źródło: opracowanie własne

Jak obserwujemy, udział chłopców i dziewcząt jest taki sam w grupie eksperymentalnej gdzie zastosowano ćwiczenia z kinezylogii edukacyjnej i w grupie eksperymentalnej gdzie zastosowano analizę kinetyczną tekstu.

W kolejnym kroku sprawdzono, czy potencjał intelektualny jest na podobnym poziomie w obu eksperymentalnych grupach.

Tabela 99. Poziom inteligencji w porównywanych grupach. Wyniki analizy

	grupa	M	SD	t	df	P
IQ	gr. eksp. (KE)	85,52	16,19	-0,551	48	0,584
	gr. eksp. (AK)	87,92	14,59			

Źródło: opracowanie własne.

Test porównań wykazał, że jednostki nie różnią się między sobą jeśli chodzi o posiadany poziom inteligencji. Średni poziom IQ oscylował w przedziale między 85 a 88. Istotność statystyczna była znacznie powyżej 0,05. Można więc jednoznacznie powiedzieć, że obie grupy pod względem inteligencji, są do siebie bardzo podobne.

W kolejnych krokach analizy sprawdzono na ile dzieci posiadały podobne do siebie kompetencje przed przystąpieniem do eksperymentu.

Pierwszy blok danych prezentuje wyniki w obszarze kompetencji językowych badanych dzieci. Jak wynika z poniższych informacji, wszystkie porównania są nieistotne statystycznie. Wartość jest powyżej $p > 0,05$. Oznacza to, że grupy między sobą nie różniły się w posiadanych kompetencjach przed przystąpieniem do eksperymentu. Zarówno grupa eksperymentalna, do której zakwalifikowano dzieci z ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej (KE), jak i grupa eksperymentalna, do której zakwalifikowano dzieci z analizy kinetycznej tekstu (AK), wykazały się podobnym poziomem konstruowania opowiadania; kreatywnością języka; rozumieniem struktur gramatycznych; interioryzacją; poziomem słownika czynnego i biernego; poprawnością wypowiedzi; reakcją na trudne problemy językowe czy poziomem poprawności artykulacji.

Tabela 100. Test porównań grup eksperymentalnych między poszczególnymi zmiennymi badających rozwój kompetencji językowych.

Zmienna	Grupa eksper.	M	SD	t	P
Poziom konstruowania opowiadania	(KE)	1,92	0,640	-0,678	0,501
	(AK)	2,04	0,611		
Poziom kreatywności językowej	(KE)	2,88	1,236	-1,692	0,097
	(AK)	3,40	0,913		
Poziom rozumienia struktur gramatycznych zdań	(KE)	12,48	2,874	0,742	0,462
	(AK)	11,92	2,448		
Poziom nieuświadomionego opanowania języka ojczystego (interioryzacja)	(KE)	3,56	1,121	-0,889	0,378
	(AK)	3,84	1,106		
Poziom słownika biernego i czynnego	(KE)	34,24	6,912	0,00	1,000
	(AK)	34,24	6,353		
Poziom poprawności wypowiedzi (akceptabilność wypowiedzi)	(KE)	7,68	2,495	0,228	0,819
	(AK)	7,52	2,434		
Poziomu reakcji dziecka na trudne problemy językowe	(KE)	11,24	3,179	-0,044	0,965
	(AK)	11,28	3,234		
Poziom poprawności artykulacyjnej	(KE)	168,2	35,487	-0,566	0,574
	(AK)	174,0	36,999		

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna tabela z danymi, prezentuje wyniki w obszarze kompetencji komunikacyjnych badanych dzieci. Wszystkie trzy porównania przytoczonych cech są nieistotne statystycznie. Wartość jest znacznie powyżej $p > 0,05$. Oznacza to, że dzieci przystępując do eksperymentu, nie różniły się między sobą w posiadanych kompetencjach. Zarówno grupa eksperymentalna (KE), jak i grupa kontrolna (AK), wykazały się podobnym poziomem łączenia w związki informacji werbalnych i niewerbalnych; enkodowaniem i rekodowaniem przyjętej intencji oraz poziomem percepcji słuchowej fonemów.

Tabela 101. Test porównań grup eksperymentalnych między poszczególnymi zmiennymi badających rozwój kompetencji komunikacyjnych.

zmienna	grupa	M	SD	t	P
Poziom łączenia w związki informacji werbalnej i niewerbalnej	(KE)	4,96	1,306	0,000	1,000
	(AK)	4,96	1,369		
Enkodowanie i rekodowanie przyjętej intencji	(KE)	5,76	1,508	0,092	0,927
	(AK)	5,72	1,568		
Poziom percepcji słuchowej fonemów	(KE)	10,68	2,688	0,378	0,707
	(AK)	10,4	2,55		

Źródło: opracowanie własne.

Trzy kolejne grupy tabel dotyczą gotowości. Pierwsza z nich, to wyniki z obszaru gotowości do czytania. Jak wynika z analizy poziom rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych; różnicowanie znaków graficznych; kojarzenie symboli graficznych z obrazkami; odtwarzania znaków literopodobnych jest na podobnym poziomie u dzieci przystępujących do eksperymentu pedagogicznego.

Tabela 102. Test porównań grup eksperymentalnych między poszczególnymi zmiennymi badających gotowość do nauki czytania.

zmienna	grupa	M	SD	t	P
Poziom rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych	(KE)	3,16	1,248	-0,999	0,323
	(AK)	3,48	1,005		
Poziom różnicowania znaków graficznych	(KE)	7,96	1,881	-0,772	0,943
	(AK)	8,00	2,041		
Poziom kojarzenia symboli graficznych z obrazkami	(KE)	5,96	1,767	0,567	0,573
	(AK)	5,68	1,725		
Poziom odtwarzania znaków litero podobnych	(KE)	3,88	1,013	-0,608	0,546
	(AK)	4,04	0,841		

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli zaś chodzi o gotowość do nauki czytania w sferze słownikowo-pojęciowej, to tu również obserwujemy brak różnic między wytypowanymi grupami. Poziom gotowości w obszarze treści pojęć; wyjaśniania treści przysłów czy interpretowania przenośni jest na podobnym poziomie wśród dzieci sześciolletnich przygotowujących się do nauki szkolnej.

Tabela 103. Test porównań grup eksperymentalnych między poszczególnymi zmiennymi badających gotowość do nauki czytania w sferze słownikowo-pojęciowej.

zmienna	grupa	M	SD	t	P
Poziom wyjaśniania treści pojęć	(KE)	17,20	4,89	0,61	0,545
	(AK)	16,40	4,368		
Poziom wyjaśniania treści przysłów	(KE)	5,16	2,249	-0,641	0,524
	(AK)	5,56	2,162		
Interpretowanie przenośni	(KE)	6,28	1,99	0,396	0,694
	(AK)	6,04	2,282		

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnia z gotowości obejmuje gotowość do nauki czytania w sferze słownikowo-pojęciowej, a dokładnie poziomu wyjaśniania treści pojęć. Test porównań wskazał, że badany komponent jest na podobnym poziomie w grupie eksperymentalnej, do której zakwalifikowano dzieci z ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej (KE) jak i w grupie eksperymentalnej, do której zakwalifikowano dzieci z analizy kinetycznej tekstu (AK).

Tabela 104. Test porównań grup eksperymentalnych między poszczególnymi zmiennymi badających gotowość do nauki czytania w sferze słownikowo-pojęciowej.

zmienna	grupa	M	SD	t	P
Poziom wyjaśniania treści pojęć	(KE)	16,96	4,86	-0,629	0,532
	(AK)	17,80	4,573		

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie poczynionych analiz, można jednoznacznie powiedzieć, że badane grupy eksperymentalne są względem siebie zbliżone. Zarówno w grupie eksperymentalnej (KE) jak i grupie eksperymentalnej (AK) jest taki sam procent dziewczynek, jak i chłopców. Płciowo grupy są do siebie podobne.

Podobny jest też zasób ich możliwości intelektualnych. Ilość punktów zdobytych w teście IQ jest statystycznie taka sama.

I najważniejsza odpowiedź na pytanie: *podobni czy może różni?* To kwestia kompetencji. Analiza jednoznacznie wykazała, że we wszystkich wymiarach jednostki uzyskały podobny do siebie wynik.

Rozpoczynając eksperyment, obie grupy, kolokwialnie mówiąc, „wystartowały z tego samego miejsca”. Mając ogłód takiej sytuacji, można podjąć się próby oceny efektywności zastosowanych metod.

Zastosowanie miernika diff-in-diff, najlepiej pozwoli na zilustrowanie efektu korzyści (netto) z zastosowanej metody w jednej czy drugiej grupy. Jest to miara porównawcza, która jednoznacznie ukaże przewagę przyniesionego efektu dla dzieci z danej grupy eksperymentalnej.

Wyniki usystematyzowano zgodnie z postawionymi hipotezami. W pierwszej kolejności sprawdzono na ile większe korzyści odniosły dzieci w obszarze rozwoju kompetencji językowych w grupie KE i AK.

Dane zilustrowano w poniższej tabeli.

Tabela 105. Zestawienie danych dla różnicy w różnicy dla dwóch zastosowanych metod w obszarze kompetencji językowych.

Rozwój kompetencji językowych	Diff-in-diff	Interpretacja efektu netto na korzyść Gr KE	Interpretacja efektu netto na korzyść Gr AK
Poziom konstruowania opowiadania	0,20		+
Poziom kreatywności językowej	0,27	+	
Poziom rozumienia struktur gramatycznych zdań	0,44		+
Poziom nieuświadomionego opanowania języka ojczystego (interioryzacja)	0,20		+
Poziom słownika biernego i czynnego	0,52	+	
Poziom poprawności wypowiedzi (akceptabilność wypowiedzi)	0,78		+
Poziomu reakcji dziecka na trudne problemy językowe	0,04		+
Poziom poprawności artykulacyjnej	6,92		+

Źródło: opracowanie własne

Analizując wyniki dotyczące rozwoju mowy dziecka można zaryzykować twierdzenie, że większy pozytywny efekt uzyskują dzieci, wobec których zastosowano analizę kinetyczną tekstu literackiego niż ćwiczenia z kinezylogii edukacyjnej. Interpretując same wyniki można zauważyć, że różnica w różnicy w większości testów nie jest większa niż 0,5 punktu. Najwyższy efekt netto odnotowano w poziomie poprawności artykulacyjnej i poziomie poprawności wypowiedzi na korzyść zastosowania analizy kinetycznej tekstu literackiego.

W dwóch obszarach kompetencji językowych (poziomu kreatywności języka i poziomu słownika biernego i czynnego) metoda kinezylogii edukacyjnej była dla dzieci bardziej efektywna.

Kolejny analizowany obszar, to rozwój kompetencji językowych. Również i w tym przypadku zdecydowanie bardziej efektywną metodą pracy z dzieckiem jest sytuacja, kiedy zastosowano analizę kinetyczną tekstu literackiego, niż metoda kinezylogii edukacyjnej. Wyniki z przeprowadzonej analizy DiD zestawiono w tabeli poniższej.

Tabela 106. Wynik różnicy w różnicy dla dwóch metod w obszarze kompetencji komunikacyjnych.

Rozwój kompetencji komunikacyjnych	Diff-in-diff	Interpretacja efektu netto na korzyść Gr KE	Interpretacja efektu netto na korzyść Gr AK
Poziom łączenia w związki informacji werbalnej i niewerbalnej	0,60		+
Enkodowanie i rekodowanie przyjętej intencji	0,44		+
Poziom percepcji słuchowej fonemów	1,00		+

Źródło: opracowanie własne

Analiza wykazała, że z dwóch zaproponowanych metod: metody kinezylogii edukacyjnej oraz analizy kinetycznej tekstu literackiego, to ta druga przynosi więcej korzyści w przygotowaniu dziecka do nauki czytania w sferze psychomotorycznej. Efekt netto był jedynie korzystniejszy dla poziomu rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych przy wykorzystywaniu metody kinezylogii edukacyjnej.

Tabela 107. Wynik różnicy w różnicy dla dwóch metod w obszarze Gotowość do nauki czytania w sferze psychomotorycznej.

Gotowość do nauki czytania w sferze psychomotorycznej	Diff-in-diff	Interpretacja efektu netto na korzyść Gr KE	Interpretacja efektu netto na korzyść Gr AK
Poziom rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych	0,20	+	
Poziom różnicowania znaków graficznych	0,76		+
Poziom kojarzenia symboli graficznych z obrazkami	0,92		+
Poziom odtwarzania znaków litero podobnych	0,40		+

Źródło: opracowanie własne

Metoda analizy kinetycznej tekstu literackiego przyniosła również zdecydowanie więcej korzyści dzieciom w kwestii gotowości do nauki czytania w sferze słownikowo-pojęciowej. Najwięcej zyskali sześciolatkowie w obszarze wyjaśniania treści pojęć. Tu współczynnik poszerzania kompetencji okazał się najwyższy.

Tabela 108. Wynik różnicy w różnicy dla dwóch metod w obszarze gotowość do nauki czytania w sferze słownikowo-pojęciowej.

Gotowość do nauki czytania w sferze słownikowo-pojęciowej	Diff-in-diff	Interpretacja efektu netto na korzyść Gr KE	Interpretacja efektu netto na korzyść Gr AK
Poziom wyjaśniania treści pojęć	1,40		+
Poziom wyjaśniania treści przysłów	0,08		+
Interpretowanie przenośni	0,26		+

Źródło: opracowanie własne

Analizując ostatni z obszarów, zauważamy, że metoda kinezylogii edukacyjnej jest bardziej efektywna dla dzieci sześciolletnich jeśli chodzi o gotowość do nauki czytania w sferze emocjonalno-motywacyjnej.

Tabela 109. Wynik różnicy w różnicy dla dwóch metod w obszarze Gotowość do nauki czytania w sferze emocjonalno-motywacyjnej.

Gotowość do nauki czytania w sferze emocjonalno-motywacyjnej	Diff-in-diff	Interpretacja efektu netto na korzyść Gr KE	Interpretacja efektu netto na korzyść Gr AK
Poziom wyjaśniania treści pojęć	0,84	+	

Źródło: opracowanie własne

Reasumując. W ramach analizy wyników dla 19 wymiarów rozwoju mowy dziecka i dojrzałości do nauki czytania dzieci sześciolletnich z łatwością można zauważyć zdecydowaną przewagę efektów netto w metodzie analizy kinetycznej tekstu (15/19). W metodzie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej przewagę efektu netto odnotowujemy w 4 wymiarach na 19 analizowanych.

Warto poczynić pewną generalną uwagę. Otóż wyciągane wniosku na podstawie wyników badań zapewne pozwalają twierdzić o zmianach jakie zaszły u badanych dzieci. Jak każde, dobrze zaprojektowane badania, wymagają one dalszej kontynuacji i weryfikacji. Materia w jakiej poruszała się autorka jest wielopłaszczyznowa. Ma też swoje ograniczenia. Stąd, uzyskane przez Autorkę wyniki są jedynie głosem w szerszej dyskusji na temat uznania jednej czy drugiej metody za bardziej skuteczną i sensowną.

Podsumowanie

Całościowy ogląd przeprowadzonej procedury badań przekonuje o słuszności podjętych działań na poziomie edukacji przedszkolnej. Wybrane metody aktywizujące, czyli kinezylogia edukacyjna i analiza kinetyczna tekstu literackiego, przyczyniły się do podniesienia poziomu rozwoju mowy oraz osiągnięcia dojrzałości do nauki czytania dzieci sześciolletnich. Codzienna obserwacja uczestników eksperymentu pedagogicznego utwierdza w przekonaniu, że podczas przeprowadzonych zajęć została zachowana spójność z koncepcją rozwoju sfer poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Ostatecznie, dzięki zastosowanej procedurze empirycznej, dokonano szczegółowej weryfikacji przyjętych hipotez. Należy podkreślić, że wzięto pod uwagę specyfikę pracy z małym dzieckiem oraz nie lekceważono zagrożeń pojawienia się błędów działań eksperymentalnych wynikających z nieprzewidzianych obciążeń sytuacyjnych, niezależnych od organizatora badań. Natomiast zastosowanie techniki grup równoległych w ujęciu Solomona, gdzie dwie grupy są eksperymentalne (każda ma inną zmienną niezależną) i jedna, równoległa jest grupą kontrolną jest zgodne z założeniami jedynej różnicy i właśnie dlatego mogą być wykorzystane do szerszych uogólnień. Przyjmuje się, że zastosowanie jakiegokolwiek metody pracy z dzieckiem przedszkolnym wymaga przeprowadzenia badań na wybranej populacji, co wiąże się bezpośrednio z faktem objęcia działaniami niewielkiej ilościowo próbki. Znamiennym jest pojawienie się pewnych prawidłowości w przeprowadzonych posttestach. Ponadto materiał uzyskany z analizy wyników jedenastu narzędzi badawczych, użytych do pomiaru zmiennych zależnych dał możliwość uchwycenia bardziej sprecyzowanych prawidłowości.

Reasumując, potwierdziły się założone hipotezy główne:

- wprowadzenie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej ma wpływ na rozwój mowy dziecka i na osiągnięcie dojrzałości do nauki czytania dzieci sześciolletnich;
- zastosowanie analizy kinetycznej tekstu literackiego wpływa na rozwój mowy dziecka i na osiągnięcie dojrzałości do nauki czytania dzieci sześciolletnich.

Szczegółowa analiza wykazała, że najbardziej widoczną poprawę osiągnęły dzieci z grup eksperymentalnych w zakresie kompetencji językowej, a dokładniej mówiąc w poziomie konstruowania opowiadania, kreatywności językowej i w rozumieniu słownika umysłowego. Równie dobre wyniki pojawiły się w sferze kompetencji komunikacyjnej, czyli

w poziomie łączenia w związki informacji werbalnej i niewerbalnej, enkodowaniu i rekodowaniu przyjętej intencji, a także w poziomie percepcji słuchowej fonemów.

Analizując dane dotyczące gotowości do nauki czytania (w sferze psychomotorycznej, słownikowo – pojęciowej i emocjonalno – motywacyjnej) można stwierdzić, iż nastąpiła duża poprawa umiejętności cząstkowych, takich jak: poziom rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych, poziom kojarzenia symboli graficznych z obrazkami, poziom wyjaśniania treści pojęć oraz treści przysłów. Istotna zmiana statystyczna wystąpiła w sferze motywacyjnej, gdzie nastawienie dzieci do nauki czytania znacznie wzrosło.

Nieco słabsze wyniki pokazały się w poziomie poprawności wypowiedzi (akceptowalność wypowiedzi), poziomie poprawności artykulacyjnej, poziomie różnicowania znaków graficznych, odtwarzania znaków literopodobnych oraz interpretacji przenośni.

Kierując się przekonaniem Pilcha, że „rozstrzygnięcie problemu badawczego może mieć dwojakie konsekwencje. Po pierwsze może przynieść określone korzyści praktyczne, po wtóre może doprowadzić do ważnych ustaleń naukowo – poznawczych”²¹⁴, warto podjąć próbę uszeregowania zaproponowanych ćwiczeń oraz układów ruchowo – przestrzennych w kontekście efektywnego zastosowania ich w określonych przypadkach edukacyjnych. Pojawiające się pytania i wątpliwości, które są zaczątkiem dalszych dociekań, mających ogromne znaczenie dla praktyki pedagogicznej, można generalnie zawrzeć w następujących dywagacjach tematycznych:

1. Czy można wyodrębnić grupę ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej, która zgodnie z teorią inteligencji wielorakich H. Gardnera, miałaby wpływ na rozwój poznawczy każdego dziecka?
2. Czy gatunek zastosowanych utworów literackich ma znaczenie w odbiorze i interpretacji dzieła przez dziecko sześcioletnie?
3. Jakie znaczenie ma osobowość nauczyciela, który realizuje kształcenie i wychowanie dzieci?
4. W jaki sposób zachęcić innych nauczycieli do stosowania w swojej pracy metod aktywizujących?

²¹⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 25.

Oczywiście są to nieliczne z pytań, które mogą się zrodzić podczas działań eksperymentalnych. Wszystkie przyczynią się do podniesienia efektywności nauczania w procesie edukacyjnym.

W moim przekonaniu niezaprzeczalną wartością przeprowadzonych badań jest to, że prawie wszystkie działania przyniosły pozytywny efekt. Zastosowanie ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej oraz analizy kinetycznej tekstu literackiego, w powiązaniu z muzyką pozwoliło na wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka. Poprzez zintegrowanie ruchu, wyobraźni, muzyki zostały zrealizowane niezwykle ważne cele - wychowawcze, dydaktyczne i ogólnorozwojowe. Wszystkie podjęte działania można wręcz nazwać działaniami terapeutycznymi, które doskonali koordynację słuchowo-wzrokowo-ruchową, rozwijają aktywność poznawczą dziecka, kształcą predyspozycje muzyczno - ruchowe, a także doskonali słuch fonemowy. Uprawnionym zatem wydaje się stwierdzenie, iż stosowanie alternatywnych metod nauczania ma ogromny wpływ na rozwój każdego dziecka. Tylko urozmaicona stymulacja wszystkich zmysłów może doprowadzić do jego rozwoju intelektualnego. Taką możliwość dają metody zastosowane w niniejszej pracy – kinezylogia edukacyjna oraz analiza kinetyczna tekstu literackiego.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I. (red.) Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP 2001.
- Adamek I. (red.), Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP 2002.
- Adamek I., Czytanie i pisanie w edukacji elementarnej – kontekst rozwojowy, Kielce: Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego tom 18, 2009.
- Adamek I., Myślenie o „uczeniu uczenia”, [w] Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy, E. Filipiak (red.) Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego 2008.
- Appelt K., Osiągnięcia i zagrożenia dla dziecka w wieku szkolnym. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2004.
- Arciszewska E., Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2002.
- Argyle M., Psychologia stosunków międzyludzkich, Warszawa: PWN 1991.
- Balejko A., Kwestionariusz obrazkowy + karty wymowy, Kraków: Wydawnictwo Logopedyczne Antoni Balejko 2016.
- Baranowicz K., Program kształcenia – próba wyjścia poza schematy, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 1995.
- Biela A., Diagnoza przedszkolna. Karty dla ucznia, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2014.
- Bodrava E., Leong D.J., Tools of the Mind: A case study of implementing the Vygotski an approach in American Early Childhood and Primary Classtooms, UNESCO: International Bureau of Education, Geneva 2001.
- Bogdanowicz E., Edukacyjne i terapeutyczne walory metody rytmiki Jaques – Dalcroze'a w pracy z dziećmi sześciolletnimi, wykazującymi symptomy nadpobudliwości psychoruchowej – skuteczność autorskiego programu zajęć. Katowice: rozprawa doktorska 2012.
- Bogdanowicz M., Barańska M., Jakacka E.: Dobry start- Program wychowania przedszkolnego dla dzieci 3-5 letnich, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia 2008.
- Bogdanowicz M., Metoda dobrego startu, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia 2002.
- Bogdanowicz M., Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowani, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia 2003.

- Borawska K., Umiejętności językowe dziecka. Białystok: Trans Humana, 2004.
- Brejnak W., Czy twój przedszkolak dojrzał do nauki? Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL 2006.
- Bruner J., Child's talk, learning to use language, New York 1983.
- Brzezińska A., Gotowość dziecka w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisanie. Poznań: UAM 1987.
- Brzezińska A., Współczesne ujęcie gotowości szkolnej, Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD, nr 23, 2002.
- Brzezińska K., Czytanie i pisanie – nowy język dziecka, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1987.
- Brzeziński J., Elementy metodologii badań psychologicznych, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1978.
- Brzeziński J., Stachowski R., Zastosowanie analizy wariancji w eksperymentalnych w badaniach psychologicznych, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1984.
- Cackowska M., Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1984.
- Chapman C., Freeman L., Multiple intelligences centres and projects, Skylight Training and Publishing, Inc. 1993.
- Chojnacka T., Wesole ósemki, Warszawa: Centrum Edukacji „Rozwój” 2003.
- Chomsky N., *New horizons in the study of language and mind*, Cambridge: Cambridge University Press 2001.
- Chomsky N., Trzy elementy projektujące język, przeł. R. Boroch, Olsztyn: Prace Językoznawcze 10/2001.
- Ciechanowicz A., Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP 1992.
- Cieszyńska J., Kocham uczyć czytać, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne 2011.
- Cieszyńska J., Korendo M., Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne 2007.
- Cieszyńska J., Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji, Kraków: Wydawnictwo AP 2001.
- Cieszyńska J., Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych, Metoda Krakowska, Kraków: Omega Stage System - Jędrzej Cieszyński 2011.
- Claparede E., Wychowanie funkcjonalne, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2006.

- Cypriańska M., Bedyńska S., Testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki [w]: S. Bedyńska i M. Cypriańska (red.), Statystyczny drogowskaz. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno Spółka z o.o. 2013.
- Czerwińska E., Narożnik M., Słoneczna Biblioteka. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli przedszkoli, Warszawa 1997.
- Dąbrowska E., Rozwijanie koordynacji motorycznej, „Edukacja i Dialog”, nr 1/2006.
- Dennison P., Dennison G.: Kinezylogia Edukacyjna dla dzieci, Warszawa: Wydawnictwo Międzynarodowy Instytut dr S. Masgutowej 2001.
- Doman G., Jak nauczyć małe dziecko czytać, Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza EXCALIBUR 1992.
- Drewlana H., Wosińska B.: Badania gotowości szkolnej. Materiały dla nauczyciela, Warszawa 2002.
- Dutkiewicz W., Praca magisterska. Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki, Kielce: Dom Wydawniczy STRZELEC 1996.
- Dysarz Z., Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej 2003.
- Edwards C., Partner, Naturer and Guide: The role of Teacher [w] The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia-Advanced Reflections, (red.) C.Edwards, L. Gandini, G. Forman, Westport-Connecticut-London, Ablex Publishing 1998.
- Ferguson, G.A., Takane Y., Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2004.
- Fisiak J., Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych, Warszawa: PWN 1985,
- Francuz P., Mackiewicz R., Liczby nie wiedzą, skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce. Nie tylko dla psychologów, Lublin: Wydawnictwo KUL 2005.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Matuszewski A., Zwierzyńska E.: Skala Gotowości Szkolnej, Warszawa: CMPPP 2006.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Sobolewska M., Zwierzyńska E.: Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny: CMPPP 2004.
- Galloway Ch., Psychologia uczenia się i nauczania, t. 1, Warszawa: PWN 1988.
- Gąstoł A., Jegier A., Karty diagnostyczne. Ocena gotowości szkolnej dziecka, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2010.
- Grabias S., Język w zachowaniach społecznych, Lublin: UMCS 1997.

- Grabias S., Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2019.
- Grabias S., Mowa i jej zaburzenia, [w] Typologie zaburzeń słuchu, głosu i komunikacji językowej, Audiofonologia, t. 10, 1997.
- Gruba J., KOSH Karty oceny słuchu fonemowego, Gliwice: KOMLOGO 2016.
- Grucza F., O komunikacji międzyludzkiej-jej podstawach, środkach, rodzajach, płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach, (w:) Woźniakowski W. (red.), Modele komunikacji międzyludzkiej, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1992.
- Gruszczyk- Kolczyńska E., Wspomaganie rozwoju umysłowego pięcioletka i sześciolatka, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2004.
- Gruszczyk- Kolczyńska E., Zielińska E., Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej, Warszawa: Wydawnictwo Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola 2011.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce matematyki, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1994.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Grabowska G., Program wychowania i kształcenia sześciolatek. Warszawa: Nowa Era 2005.
- Grzywniak C., Kinezylogia Edukacyjna, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej 2006.
- Guilford J. R., Rzetelność i trafność pomiarów.[w]: Problemy teorii, rzetelności, konstrukcji i analizy wyników testów psychologicznych, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP 1988.
- Guziuk-Tkacz M., Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2011.
- Halliday M., On Language and Linguistics,[w:] Jonathan Webster (ed.), Continuum International Publishing 2003.
- Hannaford C., Smarť moves why learnings not all your head, Great Ocean Publishers, Inc., Arlington Virginia 1955.
- Hannaford C., Zmysłne ruchy, które doskonala umysł. Podstawy kinezylogii edukacyjnej, Warszawa: Wydawnictwo Medyk 1998.
- Hornowska E., Stronniczość testów psychologicznych. Problemy-kierunki-kontrowersje, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Humaniora 1999.
- Hornowska E., Testy psychologiczne, teoria i praktyka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2001.

- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1985.
- Hymes D., *Hymes 's Linguistics and Ethnography in Education*, University of Pennsylvania Scholarly Commons 1-2009.
- Ingram E., *Podstawowe pojęcia testowania*, [w] J.P.B.Allen, S. Pit Corder, A. Daves (red.) *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, Warszawa: WSiP 1983.
- Janiszewska B., *Diagnoza dojrzałości szkolnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2012.
- Janiszewska B., *Dojrzałość szkolna przedszkolaka*, *Edukacja w Przedszkolu*, nr 4/2007.
- Janiszewska B., *Ocena gotowości szkolnej*. Warszawa: Seventh Sea 2006.
- Jaszczyszyn E., *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia 2010.
- Jegier A.(red.), *Mały uczeń w szkole*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia 2010.
- Jurek A., *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia 2012.
- Jurkowski A., *Rozwój umysłowy i aktywność poznawcza uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986.
- Juszczyk S., *Statystyka dla pedagogów*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2002.
- Kamińska K., *Edukacja społeczna dziecka*, „*Wychowanie w Przedszkolu*”, nr 4/2005.
- Kamińska K., *Nauka czytania w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1999.
- Kamińska K., *Samorządy lokalne wobec wdrażania obowiązku edukacyjnego sześciolatków* Warszawa: Instytut Spraw Publicznych 2004.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM 2011.
- Karwowska-Struczyk M., *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2000.
- Kielar- Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1992.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. [w]: Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2002.
- Kielar-Turska M.: *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1992.

- Kienig A., Przystosowanie do przedszkola a przystosowanie do szkoły, Gdańsk: Trans Humana 2002.
- King B., Minium E., Statystyka dla psychologów i pedagogów. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2009.
- King J., Tańce w kręgu, Warszawa: Wydawnictwo Kined 2001.
- Klim-Klimaszewska A., Pedagogika przedszkolna. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA 2010.
- Konarzewski K., Jak uprawiać badania oświatowe. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2000.
- Konarzewski K., Problemy i schematy: pierwszy rok nauki szkolnej, Warszawa: Wydawnictwo „Żak” 1995.
- Kopała J., Tokarska E., Kalendarz przedszkolaka. Karty diagnostyczne. Warszawa: PWN 2012.
- Kotarbiński T., Kurs logiki dla prawników. Warszawa, PWN 1960.
- Kozłowska A., Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego, Warszawa: Wydawnictwo „Żak” 1996.
- Kozłowska E., Kurowska M.: Próby do Oceny Stopnia Opanowania Umiejętności Językowych, Warszawa: Wydawnictwo „Żak” 2004.
- Krajna E., 100- wyrazowy Test Artykulacyjny. Warszawa: Wydawnictwo Komlogo 2012.
- Krasoń K., Dziecko czyta i przetwarza tekst, Edukacja i Dialog, 140/2002.
- Krasoń K., Malowniczy most do poezji, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne 1999.
- Krasoń K., Znak kinestetyczno-cielesny jako intersemiotyczny kontakt komunikacyjny,[w] Komunikacja-dialog-edukacja, (red.) W. Kojs, R. Mrózek, Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1998.
- Krasoń K.,Szafraniec G., Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja-odkrywanie-poznawanie, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002.
- Krasoń K.: Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego - kinestetyczne interpretacje liryki, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2005.
- Krasowicz - Kupis G., Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2004.
- Krasowicz- Kupis G., Rozwój i edukacja dziecka: szanse i zagrożenia. Lublin: Wydawnictwo UMCS 2005.
- Krasowicz-Kupis G., Dojrzałość do nauki czytania i pisanie. Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD, nr 23/ 2002.

- Krasowicz-Kupis G: Próby do oceny umiejętności czytania 6-latków - wersja eksperymentalna. Materiał niepublikowany, 2006.
- Krejtz K, Krejtz I., Wieloczynnikowa analiza wariancji w planie międzygrupowym [w]: S. Bedyńska i M. Cypryańska (red.), Statystyczny drogowskaz 2. Praktyczne wprowadzenie do analizy wariancji, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno Spółka z o.o. 2013.
- Krysiak B., Zielińska K., Diagnoza gotowości szkolnej sześciolatka, Warszawa: Wydawnictwo Raabe 2001.
- Kurowska B. , Zapobieganie nieprawidłowościom w rozwoju języka u dziecka w wieku przedszkolnym, [w] Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka, J. Bałachowicz, Z. Zbróg (red), Kraków: Wydawnictwo LIBRON 2011.
- Kurowska B., Przygotowanie do nauki czytania i pisanie jako kluczowych kompetencji w prymarnej edukacji, [w] Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna, J. Uszyńska-Jamroc, K. Nadachewicz (red), Warszawa: Wydawnictwo „Żak” 2015.
- Kutalkora D., Oczadły J., Język i Mowa. Bajki. Materiały obrazkowo-metodyczne. Wydawnictwo Montanex 2012.
- Kwiatowska M. (red.): Podstawy pedagogiki przedszkolnej, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1985.
- Lubowiecka J., Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2000.
- Łobocki M., Metody i techniki badań pedagogicznych, Kraków: Oficyna Wydawnictwo Impuls 2005.
- Majchrzak I., Wprowadzenie dziecka w świat pisma, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1995.
- Malmquist E.: Nauka czytania w szkole podstawowej, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1982.
- Marszałek L., Wiek przedszkolny: rozwój i zaburzenia, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała S. Wyszyńskiego 2008.
- Maczak A., Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli, Warszawa: Wydawnictwo „Żak” 2003.
- Meinders- Lucking F., Czy moje dziecko osiągnęło dojrzałość szkolną?: - praktyczne testy. Kielce: Jedność 2009.
- Michalak R. i Misiorna E., Konteksty gotowości szkolnej. Zeszyt metodyczny. Projekt Badanie Gotowości Szkolnej Sześciolatków CMPPP 2006.

Michalak R., Neurokognitywne uwarunkowania przestrzeni rozwoju dziecka, [w] Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (red), Świat Małego dziecka. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2017.

Michalak- Widera I., Węsierska K., Test do badań przesiewowych mowy dla dzieci w wieku przedszkolnym. Warszawa: Producent: I. Michalak- Widera 2012.

Misiorna E., Michalak R., Między rolą przedszkolaka a rolą ucznia, „Wychowanie w Przedszkolu”, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, nr 8/2004.

Mnich M., Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2002.

Muchacka B., Czaja- Chudyba I., Wspieranie strukturyzacji wiedzy dziecka w sytuacjach edukacyjnych, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2007.

Muchacka B., Stymulowanie aktywności poznawczej dziecka w przedszkolu, Kraków: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1999.

Nadrowska K., Marek G., Diagnoza gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2010.

Niesłuchowska A., Diagnoza. Zeszyt informacji na temat rozwoju dziecka 3-6 lat, Płock: Wydawnictwo Iwanowski 2010.

Nowak J., O nauczycielu przedszkola w świetle teorii i praktyki pedagogicznej, [w]: Kasaáčová, B. Cabanová, M.(red.), Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj. Banská Bystrica 2009, PF UMB

Nowak S., Studia z metodologii nauk społecznych. Warszawa: PWN 1965.

Okoń W., Nowy Słownik Pedagogiczny, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998.

Olechnicki K., Załęcki P.L., Słownik socjologiczny, Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC 1999.

Pilch T.: Zasady badań pedagogicznych, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2001.

Polewczyk I., Kształtowanie percepcji słuchowej u dzieci w wieku przedszkolnym w świetle zmian w podstawie programowej, [w] Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka, J. Bałachowicz, Z. Zbróg (red), Kraków 2011, Wydawnictwo LIBRON.

Porayski-Pomsta J. , Mowa dziecka jako przedmiot badań, „Poradnik Językowy” 2007.

Przetacznikowa M. , Makiełło- Jarża G. , Czynności percepcyjne dzieci a środowisko wychowawcze, [w] M. Przetacznikowa , G. Makiełło- Jarża (red.) Psychologia wychowawcza, społeczna, kliniczna, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1977.

- Przetacznikowa M., Makiełło- Jarża G., Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1985.
- Pytlowczyk J., Indywidualne Dokumentacje Rozwoju Dziecka, Płock: Wydawnictwo Iwanowski 2011.
- Rocławski B., Klocki LOGO dla zabawy, wymowy, czytania, pisania, ortografii i matematyki, Glottispol 1993.
- Rocławski B., Nauka czytania i pisania. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1996.
- Rogers C.R. , *Freedom to Learn*, Charles E. Merrill Publ., Columbus 1973.
- Roszyńska E., W poszukiwaniu skutecznej metody nauki czytania, [w] Mały uczeń w szkole, A. Jegier (red.) Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia 2010.
- Salamon D., Czynniki warunkujące osiągnięcie dojrzałości szkolnej, „Wszystko dla Szkoły”, nr 4/5, 2006.
- Sawa B., Uwarunkowania i konsekwencje psychologiczne zaburzeń mowy u dzieci, Warszawa: Wydawnictwo UW 1991.
- Schaffer H. R., Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego: [w] A. Brzezińska, G. Lutomski, Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów. Poznań: Zysk i S-ka 1994.
- Schaffer H. R., Psychologia dziecka. Warszawa: PWN 2005.
- Sekułowicz M., Kruk-Lasocka J., Kulmatycki L. (red.), Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW 2008.
- Skorny Z., Prace magisterskie, Warszawa: 1984.
- Skorny Z.: Metody badań i diagnostyka psychologiczna. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1974.
- Spionek H., Zaburzenia rozwoju uczniów, a niepowodzenia szkolne, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1973.
- Stanisz A., Przystępny kurs statystyki w oparciu o program STATISTICA PL na przykładzie z medycyny. Kraków : StatSoft Polska 2001.
- Stefańska – Klar R., Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny, [w] Harwas –Napierała B., Trempała J., Psychologia rozwoju człowieka, Warszawa: Księgarnia PWN 2002.
- Szemińska A., Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1969.

- Szuman S., Dunin-Tombińska T., Rozwiązywanie zagadek przez dzieci w wieku przedszkolnym, [w:] Materiały do nauczania psychologii, Seria II, t. 3, Warszawa 1968.
- Szuman S., O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich [w:] L. Wołoszynowa (red.), Materiały do nauczania psychologii, Warszawa: PWN 1970.
- Szuman S., O właściwym sposobie i skuteczności okolicznościowego uczenia dzieci [w:] S. Szuman, Dzieła wybrane. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1985.
- Waloszek D., Istota przygotowania dziecka do podjęcia nauki w szkole, „Blżej Przedszkola”, 11/2006.
- Waloszek D., Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2014.
- Waloszek D., Pedagogika przedszkolna metamorfoza statusu i przedmiotu badań, Kraków: Wydawnictwo AP 2006.
- Waloszek D., Rola zadań w wychowaniu dzieci w w ieku przedszkolnym, Zielona Góra 1993, ODN
- Wąsik I., Klimkowska L.: Diagnoza przedszkolna dziecka do podjęcia nauki w szkole, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia 2011.
- Więckowski R., Kontrowersje dotyczące przedszkolnej nauki czytania, „Wychowanie Przedszkolne” 1997.
- Więckowski R.: Pedagogika wczesnoszkolna, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1995.
- Wilgocka - Okoń B., Gotowość szkolna w historycznej perspektywie teorii i praktyki, Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD, nr 25/2002.
- Wilgocka- Okoń B., O badaniu dojrzałości szkolnej, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1971.
- Wilgocka- Okoń B.: Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2003.
- Wilgocka-Okoń B., Dojrzałość szkolna a środowisko, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1972.
- Włoch S., Włoch A., Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2009.
- Włodarski Z., Matczak A., Wprowadzenie do psychologii. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1987.
- Wojnowska M., Zagadki w edukacji dziecka-zarys tematu, Nauczyciel i Szkoła 1-2/2001.
- Wygotki L. S., Narzędzia i znaki rozwoju dziecka, Warszawa: PWN 1978.

- Wygotski L. S., Wybrane prace psychologiczne, Warszawa: PWN 1971.
- Wygrabek L., Alternatywne metody nauki czytania u dzieci w wieku przedszkolnym, [w] **Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Pedagogika 9/2014**, Sosnowiec 2014.
- Zaczyński W., Praca badawcza nauczyciela, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1968.
- Zakrzewska B., Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2003.
- Zborowski J., Początkowa nauka czytania, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1959.
- Zimmer R., Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern, Verlag Herder, Auflage: 5, Freiburg 2010.
- Zwoleńska J., Radosna kinezylogia. Warszawa: Wydawnictwo Kined 2012.
- Zwoleńska J., Twórcza kinezylogia w praktyce, Warszawa: Wydawnictwo Kined 2012.
- Żylińska M., Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 2013.

STRONY INTERNETOWE

- Porayski-Pomsta J., O tak zwanych błędach językowych dzieci,
<http://.tkj.uw.edu.pl/poradnia/art04.htm> (dostęp 09.12.2015)
- Trusz M., Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna,
<http://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU7110> (dostęp 10.06.2016)

SPIS TABEL

Tabela 1. Rozkład częstości płci w badanych grupach.	108
Tabela 2. Poziom inteligencji wśród badanych respondentów.....	109
Tabela 3. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: Historyjka obrazkowa wg B. Wilgockiej – Okoń.	140
Tabela 4. Statystyki opisowe testu nr 1 Historyjka obrazkowa (0-3 pkt. – 3 obrazki).....	141
Tabela 5. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu listy słów wg pomysłu M. Kielar-Turskiej.	142
Tabela 6. Statystyki opisowe dla listy słów (0-5 pkt.- 5 zagadek).	142
Tabela 7. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu testu H. Grimm, H. Schöller.....	143
Tabela 8. Statystyki opisowe dla testu H. Grimm, H. Schöller (0-17 pkt.).....	144
Tabela 9. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu opanowania języka ojczystego: Arkusz Badania Gotowości Szkolnej MAC.....	144
Tabela 10. Statystyki opisowe dla testu z zakresu opanowania języka ojczystego (0-6 pkt.), zad. 10,11,14.....	145
Tabela 11. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: rozumienia słownika.....	146
Tabela 12. Statystyki opisowe dla testu nr 5.: Kwestionariusz obrazkowy A. Bolejko (0-44 pkt.)	146
Tabela 13. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu poprawności wypowiedzi.	147
Tabela 14. Statystyki opisowe dla: poziom poprawności wypowiedzi.	148
Tabela 15. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu reakcji dziecka na trudne problemy językowe.	149
Tabela 16. Statystyki opisowe dla: reakcji dziecka na trudne problemy językowe.	149
Tabela 17. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: rozumienia artykulacji wypowiedzi.	150
Tabela 18. Statystyki opisowe test nr 8: Test Artykulacyjny wg E. Krajny (max 245 p.).	150
Tabela 19. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.....	151
Tabela 20. Wynik różnicy w różnicy dla testów weryfikujących hipotezy rozwoju językowego.	153
Tabela 21. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu poziomu łączenia w związku informacji werbalnej i niewerbalnej.....	154

Tabela 22. Statystyki opisowe dla testu nr 9: H. Grimm, H. Schöller (0-8 pkt.)	154
Tabela 23. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: enkodowania i rekodowania.	155
Tabela 24. Statystyki opisowe dla testu nr 10: Test H. Grimm, H. Schöller (0-9 pkt.).....	155
Tabela 25. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu poziomu percepcji słuchowej fonemów.....	156
Tabela 26. Statystyki opisowe dla testu Badań Słuchu Fonemowego J. Gryby (0-16 pkt.).....	156
Tabela 27. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.	157
Tabela 28. Wynik różnicy w różnicy dla testów weryfikujących hipotezy kompetencji komunikacyjnych.	157
Tabela 29. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych.	158
Tabela 30. Statystyki opisowe dla test nr 12: Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-6 pkt.)	159
Tabela 31. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu różnicowania znaków graficznych.....	160
Tabela 32. Statystyki opisowe dla: test nr 13: Diagnoza Edukacyjna E. Tryzno (0-12 pkt.).....	160
Tabela 33. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: kojarzenia symboli graficznych z obrazkami.....	161
Tabela 34 Statystyki opisowe dla test nr 14: test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-9 pkt.)	161
Tabela 35. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: odtwarzanie znaków literopodobnych.....	162
Tabela 36. Statystyki opisowe dla test nr 15: Test do Badań Dojrzałości Szkolnej Dzieci Sześcioletnich B. Wilgockiej-Okon (0-6 pkt.)	162
Tabela 37. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.	163
Tabela 38. Wynik różnicy w różnicy dla testów weryfikujących hipotezy poziomu gotowości do nauki czytania.....	164
Tabela 39. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: wyjaśnienia treści pojęcia.....	165
Tabela 40. Statystyki opisowe dla testu Nr 16 Test Gotowości Do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-28 pkt.).....	165

Tabela 41. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: interpretacji treści przysłów.	166
Tabela 42. Statystyki opisowe dla testu nr 17: Gotowości Do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-10 pkt.).	167
Tabela 43. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu: interpretacji przenośni.	167
Tabela 44. Statystyki opisowe dla testu nr 18 Test Gotowości Do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-10 pkt.)	167
Tabela 45. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.	168
Tabela 46. Wynik różnicy w różnicy dla testów weryfikujących hipotezy poziomu gotowości do nauki czytania.	168
Tabela 47. Wyniki testu porównań dla dwóch grup, dotyczącego badań z zakresu poziomu nastawienia do czytania.	169
Tabela 48. Statystyki opisowe dla test nr 19: Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-29 pkt.)	169
Tabela 49. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.	170
Tabela 50. Wyniki testu porównań dla dwóch grup dotyczącej badań z: Historyjka obrazkowa wg B. Wilgockiej – Okoń	171
Tabela 51. Statystyki opisowe test nr 1: Historyjka obrazkowa wg B. Wilgockiej – Okoń (0-3 pkt. – 3 obrazki).	172
Tabela 52. Wyniki testu porównań dla dwóch grup porównań typu post, wraz z wielkością efektu. .	172
Tabela 53. Wyniki testu porównań dla dwóch grup dotyczące kreatywności językowej.	173
Tabela 54. Statystyki opisowe dla test nr 2: Lista słów wg pomysłu M. Kielar-Turskiej (0-5 pkt.- 5 zagadek).	174
Tabela 55. Wyniki testu porównań dla dwóch grup dotyczącej badań struktur gramatycznych zdań.	174
Tabela 56. Statystyki opisowe dla test nr 3: Test H. Grimm, H. Schöller (0-17 pkt.).	175
Tabela 57. Wyniki testu porównań dla dwóch grup dotyczącej badań opanowania języka ojczystego.	175
Tabela 58. Statystyki opisowe dla testu: Arkusz Badania Gotowości Szkolnej MAC (0-6 pkt.), zad. 10,11,14.	176
Tabela 59. Wyniki testu porównań dla dwóch grup dotyczącej badań rozumienia słownika.	177
Tabela 60. Statystyki opisowe testu Nr 5 Kwestionariusz obrazkowy A. Balejko (0-44 pkt.)	177

Tabela 61. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze poprawności wypowiedzi.	178
Tabela 62. Statystyki opisowe dla testu nr 6: Opowiadanie wg J. Piageta (0-12 pkt.).....	179
Tabela 63. Wyniki testu porównań dla zmiennej rozumienie słownika.	179
Tabela 64 Statystyki opisowe dla poziomu rozumienia słowa testu nr 7: Sekwencja wyrazów wg pomysłu Z. Dysarz (0-17 pkt.).	180
Tabela 65. Wyniki testu porównań dla dwóch grup rozumienia artykulacji wypowiedzi.	181
Tabela 66. Statystyki opisowe dla testu Nr 8: Test Artykulacyjny wg E. Krajny (max 245).	181
Tabela 67. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.	181
Tabela 68. Wyniki efektu netto po zastosowaniu ćwiczeń z kinezylogii edukacyjnej.....	182
Tabela 69. Test porównań dla poziomu łączenia w związki informacji werbalnej i niewerbalnej.	183
Tabela 70. Statystyki opisowe dla testu nr 9: H. Grimm, H. Schöller (0-8 pkt.).	184
Tabela 71. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze enkodowania i rekodowania.	184
Tabela 72. Statystyki opisowe dla testu nr 10: Test H. Grimm, H. Schöller (0-9 pkt.).....	185
Tabela 73. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze percepcji słuchowej fonemów.	185
Tabela 74. Statystyki opisowe dla testu Badań Słuchu Fonemowego J. Gruby (0-16 pkt.).....	186
Tabela 75. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.	186
Tabela 76. Wynik różnicy w różnicy dla testów weryfikujących hipotezy kompetencji komunikacyjnych.	187
Tabela 77. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze rozpoznawania i klasyfikowania symboli graficznych.	188
Tabela 78. Statystyki opisowe dla test nr 12: Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-6 pkt.)	189
Tabela 79. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze: różnicowanie znaków graficznych.	189
Tabela 80. Statystyki opisowe dla: test nr 13: Diagnoza Edukacyjna E. Tryzno (0-12 pkt.).....	189
Tabela 81. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze: kojarzenia symboli graficznych z obrazkami.	190
Tabela 82. Statystyki opisowe dla testu nr 14: Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-9 pkt.).	191
Tabela 83. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze: odtwarzanie znaków literopodobnych.	192

Tabela 84. Statystyki opisowe dla test do Badań Dojrzałości Szkolnej Dzieci Sześcioletnich B. Wilgockiej-Okoń (0-6 pkt.)	192
Tabela 85. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.	193
Tabela 86. Wynik netto po zastosowaniu analizy kinestetycznej tekstu wśród dzieci sześcioletnich.	193
Tabela 87. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze wyjaśnienia treści pojęcia.	194
Tabela 88. Statystyki opisowe dla testu nr 16 Test Gotowości Do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-28 pkt.).....	194
Tabela 89. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze interpretacji treści przysłów.....	195
Tabela 90. Statystyki opisowe dla testu nr 17 Gotowości Do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-10 pkt.).	196
Tabela 91. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze: interpretacji przenośni.	196
Tabela 92. Statystyki opisowe dla Test nr 18 Test Gotowości Do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-10 pkt.).....	196
Tabela 93. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.	197
Tabela 94. Wyniki podsumowujące korzyści w przypadku zastosowania analizy kinetycznej wśród dzieci.	197
Tabela 95. Wyniki testu porównań dla dwóch grup w obszarze nastawienia do czytania.	198
Tabela 96. Statystyki opisowe dla test nr 19: Test Gotowości do Nauki Czytania A. Brzezińskiej (0-29 pkt.)	198
Tabela 97. Wyniki korelacji r_s (rho Spearmana) – IQ a przyrost kompetencji w poszczególnych obszarach.	199
Tabela 98. Rozkład płci w obu eksperymentalnych grupach.	200
Tabela 99. Poziom inteligencji w porównywanych grupach. Wyniki analizy	201
Tabela 100. Test porównań grup eksperymentalnych między poszczególnymi zmiennymi badających rozwój kompetencji językowych.	202
Tabela 101. Test porównań grup eksperymentalnych między poszczególnymi zmiennymi badających rozwój kompetencji komunikacyjnych.....	203
Tabela 102. Test porównań grup eksperymentalnych między poszczególnymi zmiennymi badających gotowość do nauki czytania.....	203
Tabela 103. Test porównań grup eksperymentalnych między poszczególnymi zmiennymi badających gotowość do nauki czytania w sferze słownikowo-pojęciowej.	204

Tabela 104. Test porównań grup eksperymentalnych między poszczególnymi zmiennymi badających gotowość do nauki czytania w sferze słownikowo-pojęciowej.	204
Tabela 105. Zestawienie danych dla różnicy w różnicy dla dwóch zastosowanych metod w obszarze kompetencji językowych.	205
Tabela 106. Wynik różnicy w różnicy dla dwóch metod w obszarze kompetencji komunikacyjnych.	206
Tabela 107. Wynik różnicy w różnicy dla dwóch metod w obszarze Gotowość do nauki czytania w sferze psychomotorycznej.	207
Tabela 108. Wynik różnicy w różnicy dla dwóch metod w obszarze gotowość do nauki czytania w sferze słownikowo-pojęciowej.	207
Tabela 109. Wynik różnicy w różnicy dla dwóch metod w obszarze Gotowość do nauki czytania w sferze emocjonalno-motywacyjnej.	208

Spis Rysunków

Rysunek 1. Gotowość do czytania i pisania a umiejętność czytania i pisania.	42
Rysunek 2. Poziom IQ wśród badanych dzieci	109
Rysunek 3. Ujęcie graficzne rozumienia: różnicy w różnicy (DiD).	113
Rysunek 4. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: historyjka.	141
Rysunek 5. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: zagadki.	143
Rysunek 6. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: języka ojczystego.	145
Rysunek 7. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: języka ojczystego.	147
Rysunek 8. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: poprawności wypowiedzi.	148
Rysunek 9. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: poprawności wypowiedzi.	150
Rysunek 10. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: poprawności wypowiedzi.	151
Rysunek 11. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: rozpoznawanie i klasyfikowanie symboli graficznych.	159
Rysunek 12. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: rozpoznawanie i klasyfikowanie symboli graficznych.	160
Rysunek 13. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: odtwarzania znaków literopodobnych.	163
Rysunek 14. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: wyjaśnienia treści pojęcia. ...	166
Rysunek 15. Punkty startu i zakończenia eksperymentu dotyczącego: nastawiania dziecka do nauki czytania.	170
Rysunek 16. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: konstruowania opowiadania. ..	173
Rysunek 17. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: rozumienie struktur gramatycznych zdań.	175
Rysunek 18. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: interioryzacja.	176
Rysunek 19. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: interioryzacja.	178
Rysunek 20. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: reakcji dziecka na trudne problemy językowe.	180
Rysunek 21. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: informacje werbalne i niewerbalne.	183
Rysunek 22. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: enkodowania i rekodowania. ..	185
Rysunek 23. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: różnicowanie znaków graficznych.	190

Rysunek 24. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: kojarzenia symboli.	191
Rysunek 25. Punkty startu i zakończenia eksperymentu w obszarze: interpretacji treści przysłów. ..	195

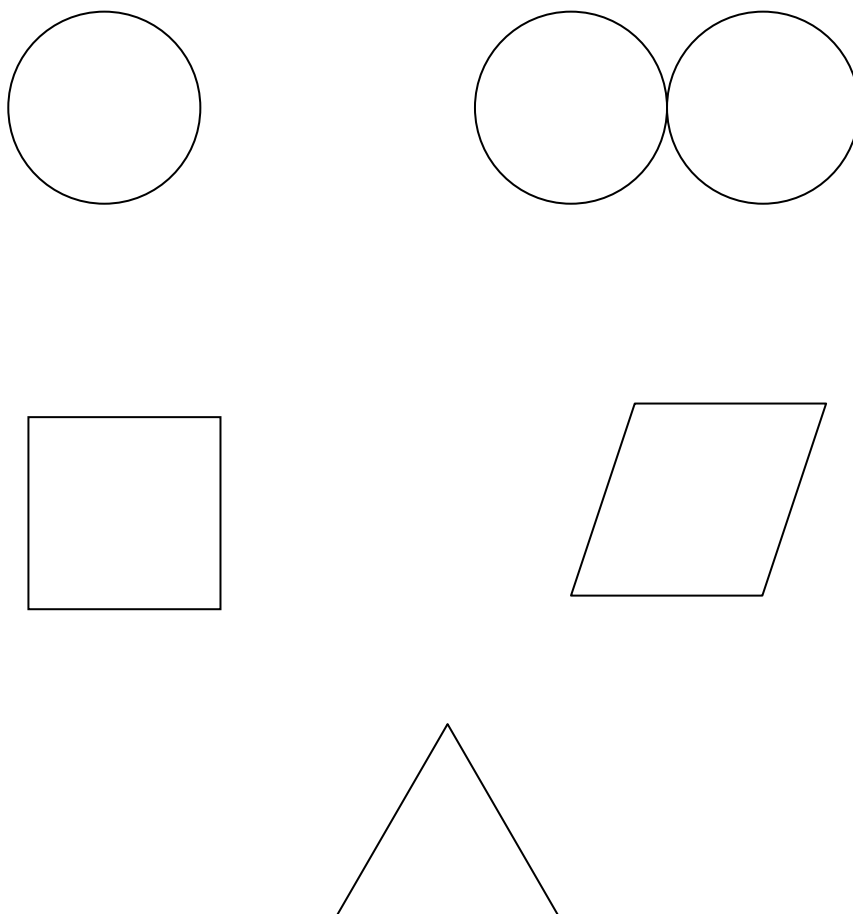
Aneks 1: ZASTOSOWANE NARZĘDZIA BADAWCZE

1. Test Gotowości do Nauki Czytania opracowany przez Annę Brzezińska

Gotowość psychomotoryczna

Rozpoznawanie i klasyfikacja symboli graficznych

Dziecko otrzymuje 30 karteczek z narysowanymi na nich różnymi figurami (po 6 każdego rodzaju). Jego zadaniem jest poklasyfikowanie figur: „Pokażę Ci różne figury, a Ty postaraj się to jakoś podzielić, poukładać w zbiory” (rys. 1).



Rys. 1.

Kryteria oceny:

Za każdy poprawnie ułożony zbiór – 1 pkt; 1 pkt premii za wszystkie zbiory poprawnie ułożone, wynik maksymalny – 6pkt.

Różnicowanie znaków graficznych

Dziecko otrzymuje 27 karteczek z narysowanymi na nich różnymi figurami i 1 kartę ze wzorem. Polecenie: „Masz tu różne figury, odszukaj takie same, jak na te na dużej karcie” (rys. 2).



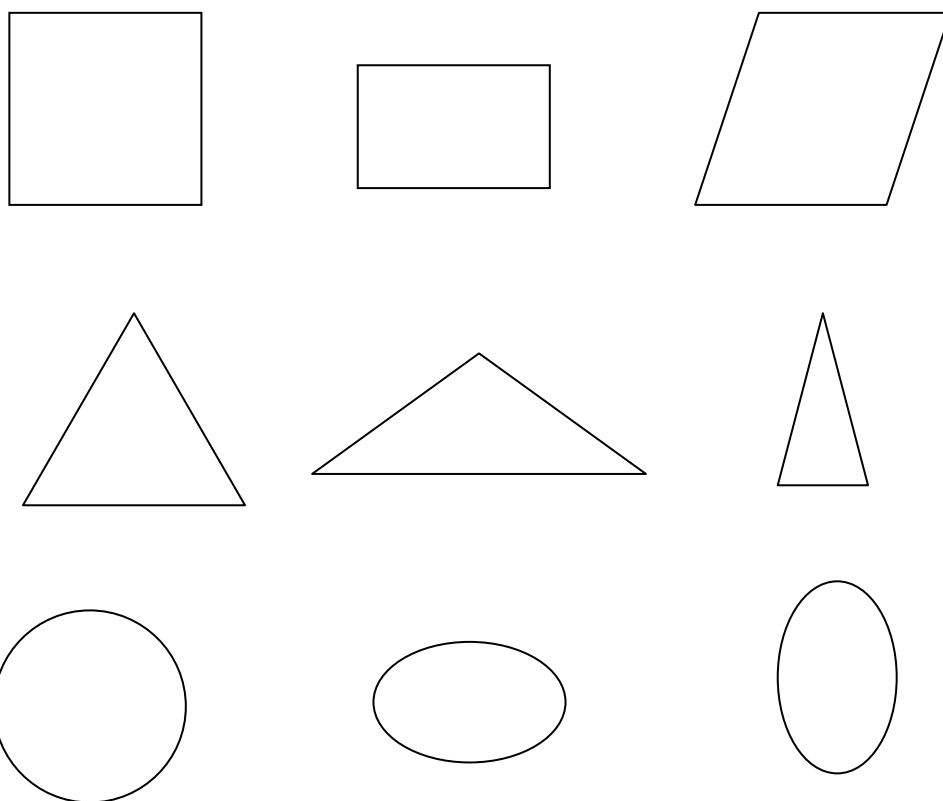
Rys. 2.

Kryteria oceny:

Za każdy poprawnie ułożony zbiór – 1 pkt; wynik maksymalny – 9 pkt.

Karta ze wzorem (formatu A – 4);

Figury do przyporządkowania (po 3 tego samego rodzaju).



Rys. 3.

Kojarzenie symboli graficznych z obrazkami

„Masz tu różne figury i obrazki. Na każdym owoc połów kwadrat, na każde zwierzę połów koło, a na każde warzywo połów krzyżyk.

Dziecko otrzymuje następujące obrazki:

Koza, świnia, krowa, cytryna, jabłko, wiśnia, kalafior, cebula, kapusta oraz 9 karteczek z rysunkami figur (po 3 – koło, kwadrat, krzyżyk, rys. 3).

Kryteria oceny:

Za każde poprawne przyporządkowanie 1 pkt, wynik maksymalny 9 pkt.

Gotowość słownikowo-pojęciowa

Umiejętność wyjaśniania treści pojęć

Rozmowa indywidualna z dzieckiem na podstawie przygotowanych pytań, haseł:

- a) „przeczytam Ci nazwy różnych miesięcy w roku, a Ty mi powiesz, dlaczego one się tak właśnie nazywają”:

kwiecień, lipiec, wrzesień, listopad

- b) „a teraz przeczytam Ci różne wyrazy, a Ty mi powiesz, skąd się wzięły te nazwy, dlaczego ludzie tak to nazwali”:

mydelniczka, półmisek, wycieraczka, długopis, wieżowiec

- c) „i jeszcze powiedz mi, kto to jest „kaczka dziwaczka”; a co to znaczy”:

„kura-samograjka”, „pies-obieżyświat”, „lisek-chytrusek”, „kot-powsinoga”.

Kryteria oceny:

Za każde prawidłowe wyjaśnienie 2 pkt, (skala: 2 – 1 – 0), wynik maksymalny 28 pkt.

Interpretowanie przenośni

Rozmowa indywidualna z dzieckiem na podstawie przygotowanych pytań: „powiedz mi, co to znaczy, kiedy tak mówimy”:

lekkomyślny, prostolinijski, bystrooki, gruboskórny, a o kim mówimy „złota rączka”.

Kryteria oceny:

Za każde prawidłowe wyjaśnienie 2 pkt, wynik maksymalny 10 pkt.

Interpretowanie przysłów

„Powiedz mi, co to znaczy, kiedy się mówi”:

1. Gdyby kózka nie skakała, to by nóżki nie złamała.
2. Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść.
3. Ziarnko do ziarnka, a zbierze się miarka.
4. Nie rób drugiemu, co tobie nie miłe.
5. Czego się Jaś nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał.

Kryteria oceny:

Za każde prawidłowe wyjaśnienie 2 pkt, (skala: 2– 1 – 0), wynik maksymalny 10 pkt.

Gotowość emocjonalno - motywacyjna

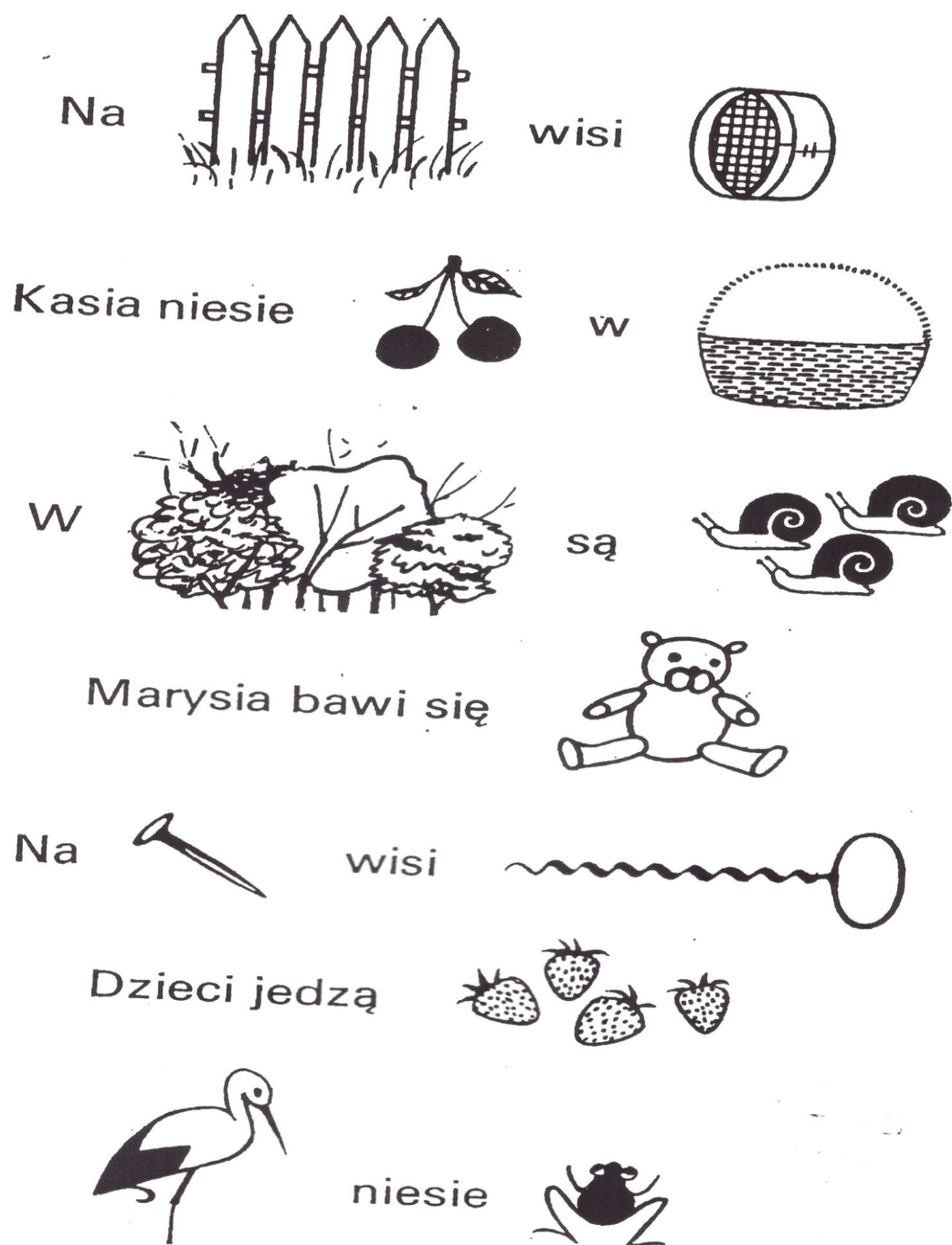
Rozumienie przez dzieci istoty umiejętności czytania

Rozmowa indywidualna z dzieckiem na podstawie przygotowanych pytań:

1. Co to jest czytanie? (0 – 4 pkt.)
2. Na czym polega czytanie? (0 – 2 pkt.)
3. Po co człowiek uczy się czytać? (0 – 2 pkt.)
4. Czym się różni czytanie od mówienia, opowiadania bajek? (4 pkt.)
5. Czego trzeba się nauczyć, żeby umieć czytać? (0 – 2 pkt.)
6. Pokaż, gdzie tu są obrazki, a gdzie słowa (pokazujemy kartę z tekstem, w którym słowa zastąpiono obrazkami) (1 – 15 pkt.) rys. 4.

Kryteria oceny:

Za każdą prawidłową odpowiedź 2 pkt, (skala: 2– 1 – 0), za każde prawidłowo wskazane słowo w zdaniu 6 – 1 pkt, wynik maksymalny 29 pkt.



Rys. 4

Źródło: Opracowane przez A. Brzezińską, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa 1987, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 190-196.

2. Test Dojrzałości Szkolnej Barbary Wilgockiej – Okoń

Polecenie 1

Przebieg badań

Przed rozpoczęciem badania należy pociąć historyjki obrazkowe (o dziewczynce, misiu i chłopcu), znajdujące się wewnątrz zeszytu testowego. Następnie mówimy dziecku:

- *Dam Ci teraz trzy rysunki według kolejności wskazującej na to co było wcześniej, a co potem.*

Kolejność, według której dziecko ułożyło obrazki notujemy na obrazkach za pomocą cyfr 1, 2, 3.

W ten sam sposób postępujemy z historyjką o misiu i chłopcu.

Właściwa kolejność obrazków jest następująca:

Historyjka o dziewczynce

1. Dziewczynka ubiera się.
2. Idzie ulicą podczas deszczu.
3. Po powrocie do domu rozbiera się; z parasolki i płaszczyka kapie woda.

Historyjka o misiu

1. Zajączek przyniósł misiowi paczkę.
2. Miś odpakuje ją.
3. Wyjmuje z paczki pudełko.
4. Wyjmuje z pudełka słoik miodu.

Historyjka o chłopcu

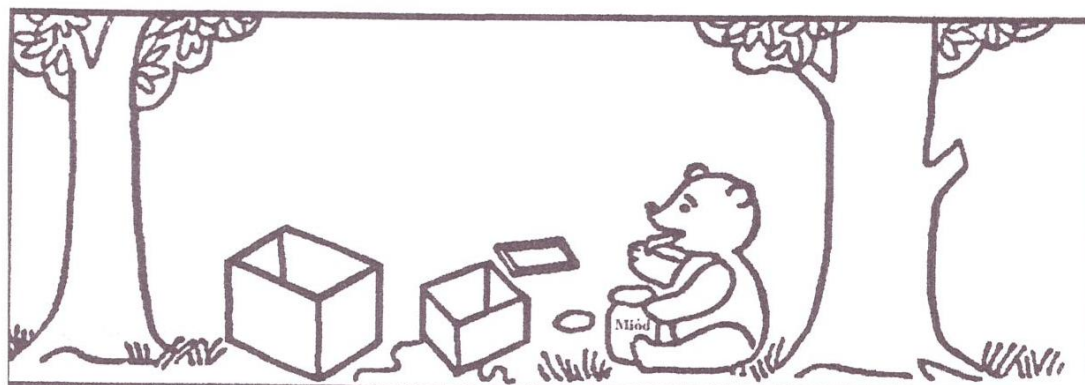
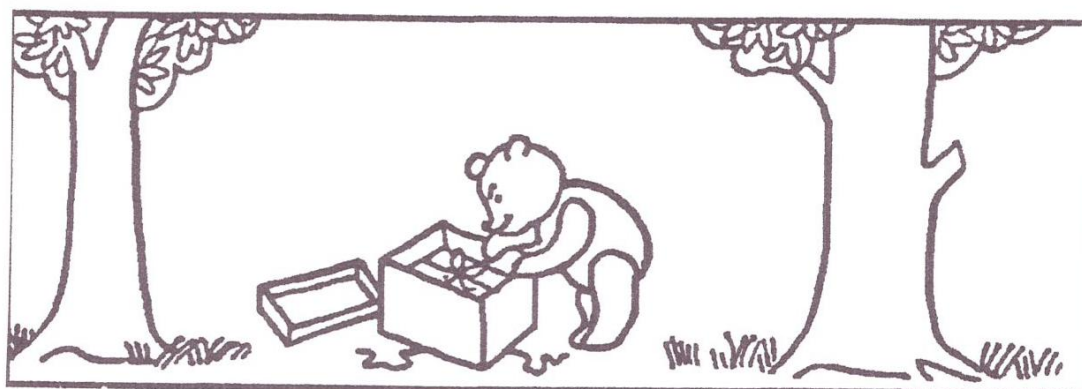
1. Chłopiec sadi różę.
2. Nabiera wody do konewki.
3. Podlewa różę.
4. Ścina różę.
5. Ofiarowuje różę mamie.

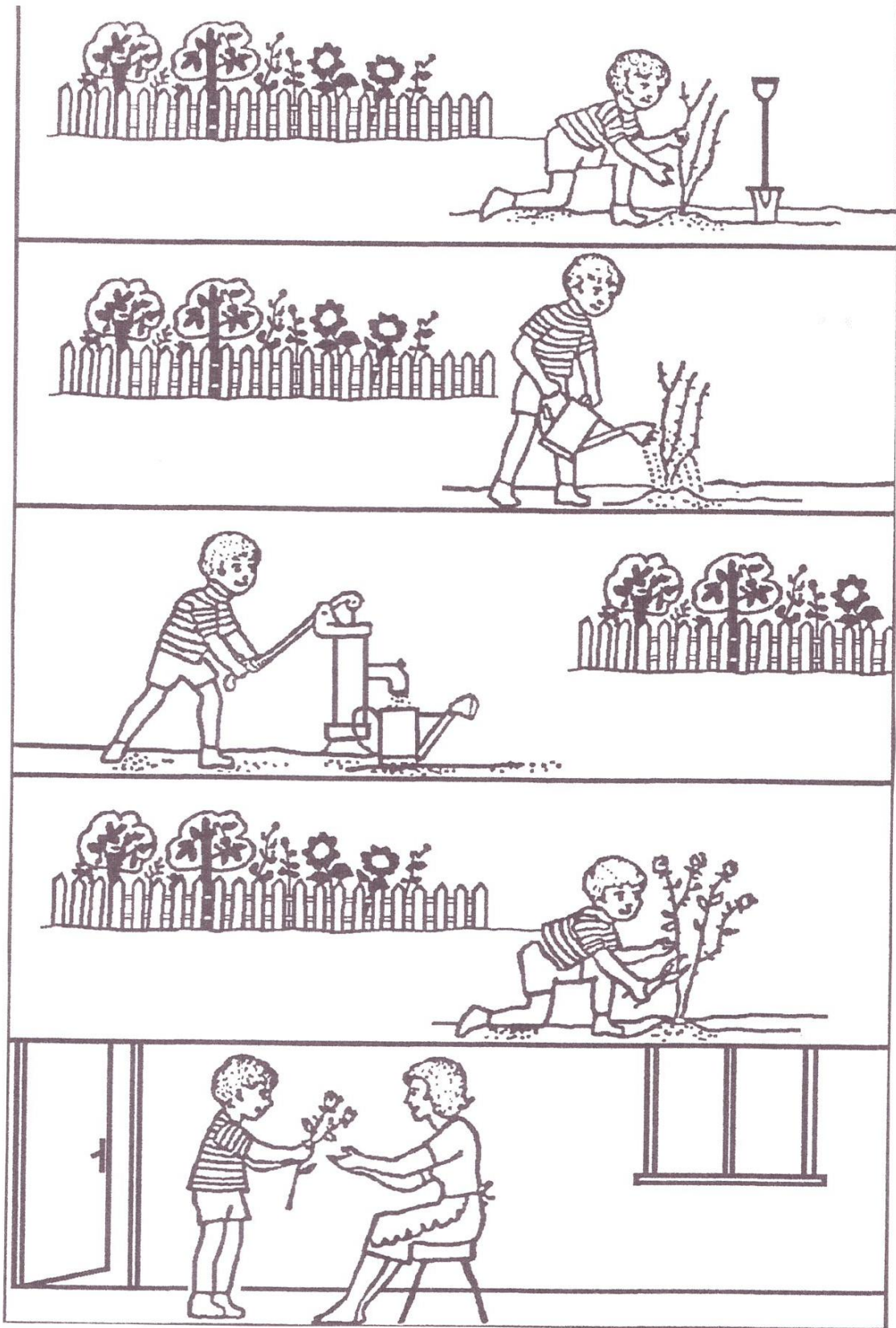
Za każdą poprawnie ułożoną historyjkę obrazkową dziecko otrzymuje jeden punkt.

Na zakończenie polecamy dziecku opowiedzieć jedną z historyjek obrazkowych, dowolnie wybraną. Jest to zadanie niepunktowane. Ma ono służyć zdobyciu informacji o zasobie słów dziecka, możliwościach wypowiedzania się oraz uchwycenia ewentualnych wad wymowy.

Uwaga: W przypadku, gdyby dziecko osiągnęło w badaniu bardzo niskie wyniki, należałoby przed skierowaniem do poradni specjalistycznych przebadać je powtórnie tym samym testem, w warunkach większego spokoju (indywidualnie).







Polecenie 2

Polecamy dzieciom, aby starannie narysowały takie same znaki, jakie mają we wzorze. Każdy znak powinien się znaleźć w kratce pod spodem tego, który jest w tekście. Można pokazać dziecku miejsce, w którym ma rysować.

Kryteria oceny: Za każdy poprawnie odwzorowany znak 1 pkt. Maksymalna ilość pkt. – 6.

M	N	5
S	U	Eeeee

Źródło: Opracowane przez B. Wilgocką -Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 96, 113-115.

3. Test H. Grimm, H. Schöller

Polecenie nr 1. Rozumienie struktur gramatycznych zdań

Test dla wszystkich dzieci

Material:

- 4 lalki (chłopiec, dziewczynka, kobieta, dziecko),
- 10 figurek zwierząt (niedźwiedź, słoń, kaczka, osioł, żyrafa, zając, pies, kot, koń, owca),
- drewniany klocek
- ścierka dla lalki (wystarczy mały kawałek materiału).

Protokołowanie

Strzałki przy zadaniach w arkuszu protokołu ułatwiają ocenę. Otaczamy kółkiem P - przy prawidłowym rozwiązaniu, F- przy nieprawidłowym

Kryteria przerywania

Test przerywa się, jeżeli dziecko nie rozwiąże 4 kolejnych zadań.

Próg testu:

Z dziećmi 5 letnimi i starszymi zaczynamy od 8 zadania. Jeżeli dziecko nie rozwiązało z pierwszych czterech (8-12) **zadań** - dwóch, wówczas wracamy do pierwszego zadania. W tym przypadku przeprowadzamy test tak, jak z dziećmi młodszymi (opuszczając już później zadania już rozwiązane).

Instrukcja: badający siedzi z dzieckiem przy rogu stołu (po obu stronach rogu). Cały materiał zabawowy rozpostarty jest przed dzieckiem.

B: "Mam tu zabawki: zwierzęta, lalki i inne. Przyjrzyjmy się im teraz razem." Badający poleca nazwać różne zabawki. Jeśli dziecko nazywa nieprawidłowo, wprowadza się imiona. Wybrane imiona dla zająca (Szarak), psa (Reksio) i kota (Mruczek) podawane są dopiero przed odnośnymi zadaniami (každorazowo). Kolejność nazywania nie może zgadzać się z kolejnością występowania w zadaniu.

B: "Tymi zabawkami możesz się teraz bawić: Będę ci zawsze mówić, co masz robić z tymi zabawkami". Badający odbiera zabawki, zostawiając tylko te, które są potrzebne w danym zadaniu.

Ćwiczenie

B: "Pokaż mi teraz: słoń skacze"

Po skutecznej manipulacji:

B: "Tak, bardzo ładnie - teraz pokaż mi: koń trąca słonia".

Poszczególne zdania trzeba mówić bardzo wyraźnie. Wskazana jest natomiast prawidłowość ułożenia przedmiotów:

- 2 przedmioty kładzie się obok siebie - podmiot działania ma leżeć raz z lewej, raz z prawej strony.

- przy 3 przedmiotach należy również nieustannie zmieniać układ.

Zadania

(dzieci poniżej 5 lat)

1. Pokaż, jak dziecko idzie do owcy.
2. Kot jest łapany przez chłopca.
3. Reksio pozwala, żeby Szarak położył się.
4. Dziewczynka jest myta przez chłopca.
5. Mruczek każe Reksiowi skoczyć na klocek.
6. Kaczka odchodzi kołysząc się zanim owca się przewróci.
7. Najpierw biegnie koń, potem skacze słoń.

Dzieci 5- letnie i starsze

8. Matka jest myta przez małe dziecko.
9. Słoń, który głaszcze zajaca, uderza osła.
10. Reksio pozwala, żeby Mruczek głaskał Szaraka.
11. Mruczek pozwala Reksiowi uderzyć Szaraka.
12. Zanim pobiegnie pies, skacze koń.
13. Kaczka uderza psa, który gryzie kota.
14. Pies gryzie niedźwiedzia, który łapie zajaca.
15. Szarak każe Mruczkowi głaskać czule Reksia.
16. Żyrafa, którą łapie zajac, gryzie kaczkę.
17. Reksio przyrzeka Mruczkowi pogłaskać Szaraka.

Ocena zadań

1. Rozumienie struktur gramatycznych

Maksymalna liczba punktów - 17

Ten podtest jest jedynym, w którym rozwiązania zadań oceniane są jako prawidłowe albo nieprawidłowe. Za prawidłowe rozwiązanie przyznaje się 1 punkt, za nieprawidłowe 0 punktów.

1 punkt - kolejność działania musi odpowiadać treści zadania, Nie jest istotny sposób wykonywania działania (np. gryzieniem łapanie), ważne jest prawidłowe rozróżnienie: podmiot - przedmiot.

Przykład 1: Pies gryzie niedźwiedzia, który łapie zająca (zadanie 14). Dziecko musi jednocześnie przedstawić działanie psa względem niedźwiedzia, jak i niedźwiedzia względem zająca.

Przykład 2: Szarak każe Mruczkowi głaskać czule Reksia (zadanie 15). Widocznym podmiotem działania jest tutaj kot, a podmiotem pies. Pierwszy wprowadzony podmiot - zając, jest niewidocznym sprawcą działania kota względem psa. W przypadku, jeśli dziecko werbalnie lub niewerbalnie prawidłowo przedstawi funkcję zająca, zadanie ocenione jest jako rozwiązane poprawnie. Jako nieprawidłowe uznawane jest wówczas, gdy zając wykonuje czynności względem psa.

0 punktów -Jako nieprawidłowe uznaje się: każdą zmianę w kolejności działania i każde niepełne wykonanie instrukcji. Jak wskazuje doświadczenie, prawidłowa ocena tego podtestu nie jest początkowo sprawą łatwą. Często dzieci wykonują czynności szybko i niedokładnie. Aby uniknąć wątpliwości należy na końcu podtestu powtórzyć odpowiednie zadania. Błędy oceny wynikać mogą również z trudności w wykonywaniu zadań przez dziecko. Dlatego wcześniej powinniśmy sami dobrze przećwiczyć te zadania. Pomocą służą zaznaczone w arkuszu protokołu przedmioty w ich kolejności działania.

Polecenie nr 2. Zestawienie informacji werbalnej i niewerbalnej

Materiał: 4 obrazki z męskimi twarzami

Protokołowanie: Zaznaczenie x odpowiedzi W, Z, U, T

Kryteria przerywania: Brak. Test przeprowadza się w całości.

Instrukcja

Badający przekazuje 4 obrazki, na których narysowane są męskie twarze.

B: "popatrz, mam tu 4 obrazki. Po twarzach tych ludzi możesz rozpoznać, że przeżywają one całkiem różne uczucia. **Jak sądzisz, jak czuje się ten człowiek?** Badający wskazuje na obrazek.

Gdy dziecko odpowie, że radośnie lub poda pokrewne uczucia - mówimy:

B: "Tak, dobrze! Ten pan jest..... (Ja uważam, że on robi wrażenie radosnego)".

Jeśli dziecko nazwie jakieś inne uczucie, wtedy mówimy:

B: "Nie, ja właściwie nie uważam, że on jest....., sądzę raczej, że on jest wesoły".

Przy braku odpowiedzi mówimy:

B: "Nie uważasz, że on wygląda na wesołego"?

w podobny sposób są identyfikowane obrazki: W (zły, wściekły), Z (zadowolony),

U (ponury, niezadowolony), T (płaczący, nieszczęśliwy).

W każdym przypadku musi się wprowadzać podane przymiotniki.

B: "Tak, teraz znasz 4 ludzi i wiesz, co oni czują" - (powtórzenie określeń uczuć przy poszczególnych obrazkach) - ten pan jest ... (itd.).

B: "Teraz chcę jeszcze wiedzieć, czy ty sobie możesz wyobrazić, co ci ludzie mówią. Dlatego powiem ci teraz zdanie, które jeden z tych 4 panów mówi właśnie do swojego dziecka.

Twoim zadaniem jest tylko pokazać mi, który pan mówi to zdanie. Uważaj dobrze, by zawsze znaleźć odpowiedniego pana".

Test zaczyna się bez uprzednich ćwiczeń.

Przed każdym nowym zdaniem jest mieniany układ obrazków. Cicho, spokojnie wymawiać zdania: 1, 3, 5 i 6. Mocna intonacja - zdanie 2, 4, 7 i 8. Przed każdym nowym zdaniem mówimy:

B: "Pokaż mi, kto właśnie mówi..."

Zadania

1. To jest dla mnie bardzo przyjemne.
2. Oszaleć można, jesteś zupełnym idiotą!
3. To sobie właśnie pomyślałem: na tobie można polegać.
4. Ach, jaki mieliśmy dobry humor na odpuscie! Byliście tacy weseli!
5. Z całym spokojem muszę ci powiedzieć, że ty mnie denerwujesz.
6. Ja liczę całkiem spokojnie na to, że ty zrobisz to dobrze.
7. Czy upadłeś na głowę ? Skąd w tonie tyle zuchwałości, by mówić do mnie takie rzeczy!
8. Czuję się tak lekko i skrzydlato, jak motyl. Mógłbym tańczyć z uciechy.

Polecenie nr 3. Enkodowanie i rekodowanie przyjętej intencji

Test tylko dla dzieci w wieku 5 lat i powyżej.

Materiał: 3 obrazki z twarzami mężczyzn: W, Z, T.

Protokolowanie: Słowne notowanie odpowiedzi.

Kryteria przerwania: Brak. Test przeprowadza się w całości.

Instrukcja: Kładziemy przed dzieckiem trzy obrazki.

B: "Obie twarze już znasz (pokazujemy na obrazki W i Z) . Czy pamiętasz jeszcze co czuli ci mężczyźni? (Badający potwierdza lub poprawia odpowiedzi dziecka).

B: "Jak sądzisz, co czuje ten mężczyzna"? (Badający pokazuje T). Przy braku odpowiedzi dziecka, badający powtarza pytanie,

B: "Tak, ten pan jest smutny". Badający pokazuje kolejno wszystkie trzy obrazki i prosi dziecko, by jeszcze raz nazwało emocjonalne wyrazy twarzy.

B: "Czy możesz powiedzieć mi jeszcze raz, co pan W... pan Z ... i pan T... czują"?

Przy błędach poprawiamy. Zaczynamy test bez uprzednich ćwiczeń.

B: "Uważaj dobrze, co teraz masz zrobić. Najpierw opowiem ci małą historię, a ty masz powiedzieć 1 zdanie, o którym sądzisz, że mogłoby być ono powiedziane przez jednego z tych mężczyzn. To będzie łatwe. Ważne jest tylko, żebyś sobie wyobraził, gdy mówisz, że jesteś jednym z tych panów, a nie sobą (na przykład Tomkiem). Jeśli dziecko nie wyraża się werbalnie, lecz mimiką lub gestami mówimy:

B: "Popatrz ja mam zapisać co ty powiesz. Twojej historii (twojego ruchu) nie mogę zapisać. Spróbuj teraz powiedzieć, co ten człowiek sądzi (badający wskazuje na obrazek). Przy

pomocy mowy zależnej, odsyła dziecko jeszcze raz do jego roli (badający kładzie odpowiedni obrazek przed dzieckiem).

Zadania

1Z "Właśnie na tego pana najechało dziecko na rowerku. On chce, żeby w przyszłości lepiej uważało. Jak myślisz, co on powie do dziecka"?

On mówi...

1W "Na tego pana też najechało dziecko. Jak sądzisz co on mówi do dziecka"?

On mówi....

2T "Temu panu śni się, że zgubił swojego małego pieska. Zapomniał mu założyć obrozę. Jak sądzisz, co on w tym śnie mówi"?

On mówi...

2W :Temu panu zdarzyło się to samo. Jak sądzisz, co on mówi"?

On mówi...

3T "Ten pan musi na długo wyjechać i przez długi czas nie będzie mógł widzieć się ze swoim dzieckiem. Jak sądzisz, co on mówi do dziecka"?

On mówi...

3Z "Ten pan również musi na długo wyjechać i przez długi czas nie będzie mógł widzieć się ze swoim dzieckiem. Jak sądzisz, co on mówi do dziecka"?

On mówi...

4W "Popatrz, ten pan zgubił wszystkie swoje pieniądze. Nie może teraz pojechać z rodziną na wczasy. Jak myślisz, co on powie do żony"?

On mówi...

4Z "Popatrz, temu panu zdarzyło się to samo. Co on pewnie mówi do żony"?

On mówi...

4T "A teraz spójrz na tego pana. Co on może powiedzieć"?

On mówi...

Materiał badawczy stosowany w podtestach:

1. Zestawienie informacji werbalnej i niewerbalnej

2. Enkodowanie i rekodowanie przyjętej intencji



4. Test do Badania Słuchu Fonemowego Joanny Gruby

KARTY OCENY SŁUCHU FONEMOWEGO

Str. 1.

KOSF-A	Umiejętności osiągnięte przez dziecko od 3;0 do 7;6 roku życia	
--------	--	--

Dane dokumentu

Imię i nazwisko osoby badającej, stanowisko	Pieczęć placówki
---	------------------

Dane badanego

Imię	Data badania
Nazwisko	Data ur.
PESEL	Wiek metrykalny
Liczba pkt.	Opis diagnozy:

Badanie wstępne

1.	/ż/:/ć/	To jest mała żabka, a to kolorowa czapka. Gdzie jest.....		1	2	3	4	Wynik
			żabka					
			czapka					

Badanie właściwe

1.	/O/:/Q/	Tutaj są dwa proszki, a tu są dwa prążki Pokaż.....		1	2	3	4	Wynik
			proszki					
			prążki					
2.	/g/:/t/	To nuty i gama, to na rzece tama. Gdzie jest.....						
			gama					
			tama					
3.	/i/:/l/	To jest smocza jama, to zwierzę to lama. Gdzie jest.....						
			jama					
			lama					
4.	/i/:/r/	To jest smocza jama, a to od obrazu rama. Gdzie jest.....						
			jama					
			rama					
5.	/u/:/v?	Tutaj jest na spodniach łąta, a tu jest mięciutka wata. Gdzie jest.....						
			łąta					
			wata					
6.	/f/:/x/	Do siedzenia służy fotel, ten budynek to hotel. Gdzie jest.....						
			fotel					
			hotel					
7.	/d/:/g/	To jest wiejska dróżka, a to do jedzenia gruszka. Gdzie jest.....						
			dróżka					
			gruszka					
8.	/C/:/Ć/	To niebieska tacka, a to ogrodowa taczka. Gdzie jest.....						
			tacka					
			taczka					
9.	/Z/:/Ż/	Zwierzę w paski to zebra, a tutaj są ludzkie żebra. Gdzie jest.....						
			zebra					
			żebra					
10.	/r/:/l/	To jest od obrazu rama, to zwierzę to lama. Gdzie jest.....						

11.	/Š:/Č/	To są drzewa w lesie, a to plaża w lecie. Pokaż.....	w lesie					
			w lecie					
12.	/p:/b/	Tutaj jest na książce półka, a tu do jedzenia bułka. Gdzie jest.....	półka					
			bułka					
13.	/Č:/Ž/	To jest dziecka bucik, ze snu budzi budzik. Gdzie jest.....	bucik					
			budzik					
14.	/Š:/Ž/	Do noszenia służą nosze, do krojenia służą noże. Pokaż.....	nosze					
			Noże					
15.	/Š:/Ž/	Te dziewczynki to dwie Basie, na gałązkach widać bazie. Pokaż.....	Basie					
			Bazie					
16.	/S:/Z/	Trawę kosi ostra kosa, mleko daje zwierzę koza. Gdzie jest.....	Kosa					
			Koza					

INFORMACJE DODATKOWE

Str. 2.

Uwagi	
Zachowanie dziecka podczas badania, koncentracja uwagi	
Zalecane dodatkowe badania i konsultacje specjalistyczne	
Sugerowane postępowanie terapeutyczne	

Wiek	Poziom słuchu fonemowego		
	wysoki	przeciętny (prawidłowy)	Niski
3;0 – 3;11	16 - 13	12 – 7	6 – 0
4;0 – 4;11	16 – 15	14 – 10	9 – 0
5;0 – 5;11	16	15 – 14	13 – 0
6;0 – 7;6	-	16	15 – 0

Źródło: Opracowanie J. Gruba, *KOSH - Karty oceny słuchu fonemowego*, Gliwice: KOMLOGO 2016.

5. Test Artykulacyjny Ewy Krajny

Instrukcja 100 – wyrazowego Testu Artykulacyjnego

Pokażę Ci album z obrazkami. O każdym obrazku krótko opowiem, czasami wskażę palcem rzecz, o której chciałabym porozmawiać. Przyjrzyj się proszę każdej ilustracji i spróbuj odpowiedzieć na pytanie, które Ci zadam. Mogę Cię po prostu zapytać na przykład o to, co jest narysowane. Najczęściej jednak poproszę Cię, żebyś dopowiedział(a) jeden wyraz i w ten sposób dokończył(a) to, co ja zacznę mówić o jakimś obrazku. Jeśli na przykład powiedziałabym: *Jesienią pada deszcz i wieje silny.....*, to spodziewałabym się, że odpowiesz *wiatr*. Wtedy wszystko razem brzmiałoby: *Jesienią pada deszcz i wieje silny wiatr*. Za każdym razem dopowiedz tylko jeden wyraz i nie powtarzaj wszystkiego, co wcześniej powiem. Jeżeli nie będziesz wiedział(a) co jest narysowane lub zapomnisz jakiejś nazwy, to po prostu powiedz to. Spróbuje Ci wtedy pomóc i albo cichutko podpowiem Ci nazwę, albo wyjaśnimy sobie, co jest narysowane i wrócimy do tego później.

Może się zdarzyć, że powiesz coś bardzo cicho i wtedy poproszę Cię, żebyś powiedział(a) to samo jeszcze raz, tylko głośniej. Nie przejmuj się wtedy, tylko zrób to, o co Cię proszę.

Jesteś gotowy(a)?

To zaczynamy!

1. Rodzice

Pierwszy obrazek to jakby zdjęcie. Są na nim: mamusia, tatuś i dzieci. Możemy powiedzieć, że na tym obrazku są dzieci i ich.....(*Pomoc: nie dziadkowie, tylko.....*)

2. Tatuś

Małe dzieci powiedzą z drobniało, że tu – *wskazując* - jest mamusia, a tam – *wskazując* - jest.....

3. Dzieci

Na tym - niby zdjęciu nie ma już rodziców, zostały same.....

4. Chłopiec

To – *wskazując* – jest dziewczynka, a to – *wskazując*.....

5. Mecz

Tata tych dzieci właśnie siedzi przed telewizorem i ogląda rozgrywany.....

6. Kij

Mamusia nie może sprzątać, bo jej szczotka ma złamany.....

7. Misie

Dzieci lubia bawić się pluszowymi zabawkami. To są ich dwa.....

8. Chudy

Jeden miś jest gruby, a drugi.....

9. Miód

Prawdziwe misie uwielbiają jeść słodki (*zrobiony przez pszczoły*).....

10. Dżem

Dzieci lubią bułkę z marmoladą. W tym słoiku jest właśnie marmolada, albo inaczej słodki, owocowy.....

11. Cukier

Żeby wypić słodką herbatę mamusia musi wsypać.....

12. Lizaki

To są cukierki na patykach, czyli.....

13. Ciasto

To lubi cała rodzina. Wszystko, co leży na talerzu, to po prostu upieczone przez mamusię, słodkie.....

14. Jedzenie

Wszystko, co pokazane jest na tym obrazku nie jest do picia, tylko do.....

15. Orzechy

To także można zjeść, jeśli tylko rozbije się twardą skorupę. To są.....

16. Cebula

Gdy ją obieramy, łyżę wciąż ocieramy. Co to jest?

17. Owoce

Cebula to warzywo. Na tym obrazku nie ma żadnych warzyw, tu są same.....

18. Ser

Niektórzy lubią jeść żółty.....

19. Obiad

To nie jest ani śniadanie, ani kolacja, tylko.....

20. Zupa

To jest pomidorowa.....

To jest oczywiście nieznaczna część zadań testowych. 100 – wyrazowy Test Artykulacyjny nazywa się tak, jak się nazywa, gdyż zawiera 104 wyrazy.

6. Arkusz Badania Gotowości Szkolnej MAC

Zadanie 1.

Posłuchaj zdań. Po każdym usłyszonym zdaniu weź jeden klocek.

Adam ogląda film. To jest film o leśnych zwierzętach. Opowiada on o wiewiórce. Wiewiórka zbiera orzechy laskowe. Znosi je do dziupli. Będzie miała zapasy na zimę.

Bierze tyle klocków, ile jest zdań w tekście.	2 p.
Bierze o jeden klocek więcej lub o jeden mniej niż jest zdań w tekście	1 p.
Nie bierze klocków lub bierze przypadkową liczbę klocków.	0 p.

Zadanie 2. (potrzebne będą nożyczki i kartka papieru)

Odetnij z kartki trzy paski. Każdy pasek oznacza zdanie. Posłuchaj zdań. Słuchając każdego zdania, rozetnij pasek na tyle części, z ilu słów składa się zdanie.

Wiewiórka ma orzechy.

Sosna jest drzewem iglastym.

Ciało niedźwiedzia pokrywa gęste futro.

Prawidłowo określa liczbę słów w 3 zdaniach.	2 p.
Prawidłowo określa liczbę słów w 2 zdaniach.	1 p.
Prawidłowo określa liczbę słów w 1 zdaniu lub nie potrafi określić liczby słów w żadnym zdaniu.	0 p.

Zadanie 3.

Wyjaśnij, co oznaczają podane słowa:

łóżko, tulipan, lustro

księżyc, muzeum, gruszka

ważenie, mierzenie, telefonowanie

Wyjaśnia znaczenie 9 słów. Próbuje definiować, podając cechy ogólne.	2 p.
Wyjaśnia znaczenie 4 - 6 słów. Określa cechy zewnętrzne i cechy budowy	1 p.
Wyjaśnia znaczenie mniej niż 4 słów.	0 p.

Źródło: Opis arkusza badania gotowości szkolnej, MAC EDUKACJA, Kielce 2014.

Nr karty.....

Data badania.....

KARTA MOWY DZIECKA

1. Imię i nazwisko data ur.
2. Przedszkole..... oddz.
3. Adres zamieszkania.....
4. Dane o rodzicach:
 - a) Ojciec.....

(imię)
(zawód)
(miejsce pracy)
 - b) Matka.....

(imię)
(zawód)
(miejsce pracy)
 - c) Rodzeństwo.....
5. Dane z wywiadu dotyczące warunków i przebiegu rozwoju mowy dziecka:

Zaburzone**głoski:**

- | | | |
|------------------|----------------------|-------------------|
| 1. autobus..... | 16. wiadro..... | 31. cytryna..... |
| 2. okno..... | 17. fajka..... | 32. cielę..... |
| 3. ul..... | 18. filiżanka..... | 33. lampa..... |
| 4. lew..... | 19. jabłko..... | 34. liść..... |
| 5. myszy..... | 20. dom..... | 35. choinka..... |
| 6. igła..... | 21. traktor..... | 36. grabie..... |
| 7. zając..... | 22. nogi..... | 37. gitara..... |
| 8. ręce..... | 23. nitka..... | 38. kot..... |
| 9. bałwan..... | 24. ławka..... | 39. kiełbasa..... |
| 10. bilet..... | 25. zegar..... | 40. żaba..... |
| 11. parasol..... | 26. żreback..... | 41. szczotka..... |
| 12. pies..... | 27. sanki..... | 42. ryby..... |
| 13. mak..... | 28. świnka..... | 43. drzwi..... |
| 14. miska..... | 29. dzbanek..... | 44. czapka..... |
| 15. wanna..... | 30. dziewczynka..... | |

6. Wyniki badań dodatkowych i konsultacji:.....

7. Sprawność narządów mowy:.....

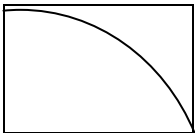
8. Diagnoza.....

KARTA ĆWICZEŃ LOGOPEDYCZNYCH

Lp.	DATA	PRZEBIEG ĆWICZEŃ, ZALECENIA	UWAGI

8. Diagnoza Edukacyjna Ewy Tryzno

Ogólny poziom sprawności grafomotorycznej

Sprawność grafomotoryczna	Obserwacje, uwagi	Max liczba pkt.	Liczba uzyska- nych pkt.
<p>1. <i>Połącz kropki wg wzorów:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - dokładnie, samodzielnie łączy punkty wg dwóch wzorów (2pkt) - łączy punkty niedokładnie („linie drżące”), odtwarza poprawnie tylko jeden wzór (1pkt) - oba wzory odtwarza błędnie (0pkt) 		2	
<p>2. <i>Przetnij kartkę wzdłuż linii.</i></p>  <p>Uwaga: Przygotowując kartkę ze wzorem, należy pamiętać, że linia, wzdłuż której dziecko ma przeciąć kartkę, powinna być wyraźna, dość szeroka.</p> <ul style="list-style-type: none"> - prawidłowo trzyma nożyce (1pkt) i dokładnie tnie kartkę wzdłuż linii (1pkt) - trzyma nożyce nieporadnie, tnie kartkę wzdłuż linii tylko częściowo poprawnie (1pkt) - nie potrafi uchwycić nożyczek (potrzebuje pomocy), nieudolnie próbuje ciąć, szarpie kartkę (0 pkt.) 		2	
<p>3. <i>Dokończ rysować szlaczki</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -dokładnie mieszcząc się w liniaturze, linią ciągłą samodzielnie odtwarza oba szlaczki (za każdy szlaczek 2 pkt.) - odtwarza szlaczek „drżącą”, ma trudności ze zmieszczeniem się w liniaturze (za każdy wzorek 1 pkt) -nie odtwarza szlaczków, nie mieści się w liniaturze (0 pkt.) 		2	
<p>4. <i>Odpowiedz, jak nazywają się kolory w tabeli. Dokończ rysować figury, prowadząc dłoń z góry na dół. Pokoloruj je wg wzoru, w odpowiednim kolejności.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - nazywa kolory, samodzielnie, dokładnie odtwarza wzory i je koloruje, przestrzega ustalonego porządku (z góry na dół), (za poprawne wykonanie każdej z wymienionych czynności 1 pkt) 		2	

RAZEM: 12

Źródło: Opracowanie E. Tryzno, *Diagnoza edukacyjna dzieci 6-, 7-letnich rozpoczynających naukę szkolną*, Wydawnictwo Harmania, 2008.

9. Rozumienie opowiadania (według J. Piageta)

Tekst nadawany dziecku:

Była raz pewna pani, która się nazywała Niobe i miała 12 synów i 12 córek. Spotkała wróżkę, która miała tylko jednego syna, a córki wcale nie miała. Więc ta pani wyśmiewała się z wróżki, że ta miała tylko jednego chłopca. Na to wróżka rozgniewała się i przywiązała tę panią do skały. Ta pani płakała tam przez 10 lat. W końcu została zamieniona w skałę, a z łez jej utworzył się strumień, który dziś jeszcze płynie.

Ocena - tekst od dziecka:

1. Była sobie pewna pani (albo wróżka itp).
2. Miała ona dzieci (byle tylko ich liczba była większa od liczby dzieci wróżki).
3. Spotkała ona wróżkę (albo dziewczynę itp).
4. Ta pani miała mało dzieci (albo wcale nie miała, byle tylko liczba ich była mniejsza od poprzedniej).
5. Pani wyśmiewała się z wróżki.
6. Ponieważ wróżka miała mało dzieci.
7. Wróżka się rozgniewała.
8. Wróżka przywiązała panią do skały, do drzewa, do urwiska itp.
9. Pani płakała.
10. Zamieniła się w skałę.
11. Łzy jej stały się strumieniem.
12. Który płynie do dziś.

Kryteria oceny: Za każde poprawnie powtórzone zdanie 1 pkt, wynik maksymalny 12 pkt.

10. Sekwencje wyrazów wg pomysłu Zofii Dysarz

saziaza	babibo	syszysi
cazazia	babiba	rzazazia
zasaca	babobi	cacioczo
gęstwina chwastów		garstka pestek
pstra pisanka		nadbrzeżna plaża

Przez swą dobroć chrabąszcz nie zeżarł młodego liścia.

Staszek uderzył trzepaczką w dywan trzydzieści razy.

Szczerość wzbogaca a złośliwość zubaża.

Do zainstalowania kaloryfera wymagana jest umiejętność.

Kryteria oceny: Za każde poprawnie powtórzenie 1 pkt. Maksymalna ilość pkt. – 17.

11. Zagadki wg pomysłu M. Kielar-Turskiej

I. Zagadki o wysokim stopniu konkretności.

- a) Nie jest jodłą, ani sosną
i nie mieszka w lesie
Igły, które na nim rosną
Wszędzie z sobą niesie. (jeź)
- b) Bez nóg, bez rąk, bez głowy i brzucha
Gdzie się obróci wszędzie dmucha. (wiatr)

II. Zagadki o niskim stopniu konkretności.

- a) Łączy kraje, łączy ludzi
Nie okłamie, nie zawiedzie
I pomaga zawsze w biedzie. (przyjaźń)
- b) Gdy dostaniesz dwójkę w szkole,
Kiedy zbijesz siostrę Olę,
Gdy kamieniem stłuczysz szybę
Twoja mama ma (zmartwienie)
- c) Wiesz o tym tylko ty
i twój najlepszy przyjaciel,
Mówicie o tym szeptem
Nie zdradzisz jej nikomu. (tajemnica)

PRZYKŁADOWE SCENARIUSZE ZAJĘĆ Z WYKORZYSTANIEM METODY KINEZJOLOGII EDUKACYJNEJ PAULA E. DENNISONA

Scenariusz 1.

TEMAT: Czarodziejskie drzewo - pozytywne nastawienie

CELE:

- rozpoznawanie i nazywanie różnych stanów emocjonalnych,
- zauważenie wpływu emocji na zachowanie i myślenie,
- nauczanie konstruktywnego rozładowywania negatywnych emocji,
- nauka relaksu i wyciszenia,
- poznanie ćwiczeń antystresowych i relaksacyjnych,
- trening zabawy grupowej, zachowania reguł, kolejności, współdziałanie, akceptacja różnic,
- kształtowanie świadomości ciała,
- kształtowanie koordynacji słuchowo-ruchowej i wzrokowo-ruchowej.

METODY:

- werbalne i niewerbalne:
 - burza mózgów,
 - samoobserwacja,
 - ćwiczenia ruchowe i relaksacyjne,
 - ćwiczenia Gimnastyki Mózgu ®,
 - zabawy muzyczno-rytmiczne, interakcyjne i plastyczne.

POMOCE: płyty CD i magnetofon, duże arkusze papieru, kredki lub farby, ew. rysunki lub zdjęcia twarzy wyrażających różne stany emocjonalne.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

I. Powitanie i rundka z autoprezentacją: pokaż gestem, jak się czujesz

- wspólne wykonanie ćwiczeń rytmizacji (PACE),
- punkty na myślenie z poszukiwaniem wzrokiem uśmiechniętych twarzy,
- ruch naprzemienny – w różnym nastroju /naśladowanie/,
- pozycja Dennisona z koncentracją na swobodnym oddychaniu .

II. Co będziemy robić?

- Czasem zdarza nam się coś przykrego: pokłóciliśmy się z przyjacielem, dostaliśmy słabą ocenę, coś nam się nie udało, ktoś nas obraził lub uderzył. Bywa też inaczej: mamy dobry humor, dostaliśmy szóstkę, pani nas pochwaliła, fajnie bawiliśmy się z kolegą. W każdej z tych sytuacji towarzyszą nam jakieś emocje. Jedne są przyjemne i dobrze się wtedy czujemy, inne są nieprzyjemne i najczęściej popadamy wtedy w kłopoty, reagujemy impulsywnie lub agresywnie.

- Popatrzcie teraz na twarze i miny ich właścicieli. Co mogło im się przydarzyć? /prezentujemy kilka rysunków i pozwalamy dzieciom przypisywać do nich konkretne zdarzenia/.

III. Zabawa diagnostyczna

- Spróbujemy teraz Wasze nastroje narysować:
 - tworzymy 4- osobowe grupy i każdej przydzielamy pudełko kredek i duży arkusz papieru, który układamy na stole lub na podłodze. Każde dziecko ma swobodny dostęp do arkusza w pozycji stojącej, w siadzie na piętach lub leżąc na brzuchu,
 - dzieci rysują wspólnie rysunek odzwierciedlający ich aktualne samopoczucie,
 - jednym słowem określają dominujące uczucie.

IV. Równoważenie

- są różne sposoby, by poradzić sobie z trudnymi emocjami. Ważne jest, byśmy umieli jak najszybciej się wyciszyć i uspokoić, bo tylko wtedy możemy znaleźć najlepszy sposób, by wybrnąć z jakiejś trudnej sytuacji.

Za chwilę w wyobraźni przeniesiemy się do niezwykłego miejsca.

A więc zaczynamy...

Usiądź wygodnie lub połóż się w pozycji Dennisona: przymknij oczy, język przyklej do podniebienia, spleć dłonie na klatce piersiowej, a nogi skrzyżuj w kostkach. Oddychaj swobodnie najwolniej jak możesz: wdech przez nos, wydech ustami.

Słuchaj muzyki i wyobraź sobie, że znajdujesz się na łące. Jest ciepło, przyjemnie i cicho. Za chwilę zrobisz coś dobrego dla siebie, dla swojego samopoczucia.

Pomyśl teraz o czymś, czym się zdenerwowałeś, zasmuciłeś lub przestraszyłeś. Prawdopodobnie Twoje ciało zareagowało napięciem, może poczułeś gorąco, zacisnąłeś szczęki lub w jeszcze inny sposób odczułeś dyskomfort. To normalne, tak nasze ciało reaguje na stres.

Teraz wyobraź sobie, że masz do dyspozycji wiele baloników, które będziesz nadmuchiwał. Z każdym wydechem uwolnisz się od części nieprzyjemnych odczuć, których doznajesz w tej chwili i wpuścisz je do balonika.

Wdech i wydech: Twoje napięcie przenosi się do balonu, wdech i kolejny wydech: następny balon wypełniasz swoimi negatywnymi odczuciami. Możesz nadmuchać tyle balonów, ile tylko chcesz, aż poczujesz, że uwolniłeś z Twojego ciała całe napięcie.

Twoje balony unoszą się teraz w powietrzu coraz wyżej i wyżej... Patrzysz na nie spokojnie, widzisz, jak stają się coraz mniejsze, aż wreszcie znikają Ci z oczu. Czujesz się rozluźniony i rześki.

Zmień teraz ułożenie ciała: nogi ustaw równolegle, połącz dłonie czubkami palców tak, by powstał z nich „daszek”. Dalej oddychasz swobodnie i powoli. Rozejrzyj się w wyobraźni po swojej łące, posłuchaj dźwięków dobiegających do Ciebie.

Popatrz w niebo: na tle delikatnych obłoków widzisz kolorowy kształt. Przyglądasz się dokładniej i widzisz kolorowego motyla, najpierw jednego, za chwilę widzisz ich więcej. Zbliżają się, widzisz je coraz wyraźniej...

To są niezwykle motyle dobrego samopoczucia. Każdy z nich może obdarzyć Cię jednym dobrym uczuciem, jeśli pozwolisz mu usiąść na Twojej dłoni.

A więc jest motyl radości, siły, pewności siebie, spokoju, mądrości. Jest ich jeszcze wiele...

Wybierz teraz jednego z nich, pozwól mu usiąść na Twojej dłoni i poczuj się tak, jak Twój motyl. Poczuć to całym ciałem...

Możesz być z siebie zadowolony: uwolniłeś się od tego, co Cię ograniczało, zyskałeś dobre nastawienie do siebie i świata.

Zrób jeszcze kilka głębokich oddechów i powoli otwórz oczy.

Teraz możesz działać w najlepszy dla Ciebie sposób.

V. Sprawdziany po równoważeniu

- wracamy do wykonanych wcześniej rysunków, uzupełniamy je i zmieniamy w ten sposób, by odzwierciedlały nasze aktualne samopoczucie (jeśli dzieci nalegają na wykonanie nowego rysunku – mogą zrobić to na odwrotnej stronie).

Grupy prezentują swoje prace i dzielą się odczuciami:

- gratulacje – podziel się swoim sukcesem z co najmniej 3 osobami (w naprzemiennym przyklepywaniu w dłonie):

Stoisz na wprost osoby, której gratulujesz, ręce ugięte w łokciach, wnętrza dłoni skierowane do partnera. Wykonujesz następujące ruchy, które partner naśladuje jak w lusterku:

- klaśnij w dłonie, klepnij w dłonie partnera równolegle,
- klaśnij w dłonie, klepnij swoją prawą dłonią w prawą dłoń partnera,
- klaśnij w dłonie, klepnij swoją lewą dłonią w lewą dłoń partnera,
- klaśnij w dłonie, klepnij skrzyżowanymi rękami w dłonie partnera (ręce również skrzyżowane).

Można dołączyć rymowanąkę, wierszyk lub piosenkę.

W miarę nabywania biegłości w zabawie można poprosić, by dzieci wykonały ćwiczenie bezpośrednio ze sobą, po okręgu lub w parach (wg zdolności organizacyjnych grupy).

- Na zakończenie robimy wystawę rysunków (z pozytywnym nastrojem), wszyscy siadają w kręgu pozycji Dennisona i dzielą się wrażeniami.

- Zadanie do wykonywania w klasie:

- w pozycji Dennisona rysowanie nosem kolorowego motyla dobrego nastroju (zwłaszcza dla uspokojenia i wyciszenia emocji).

Scenariusz 2.

TEMAT: Jesienne kołysanki.

CELE:

- poznawanie sposobu oddychania przeponowego jako podstawowego ćwiczenia wyciszającego;
- doskonalenie umiejętności przyjmowania Pozycji Dennisona z jednoczesnym nastawieniem na głęboki relaks i twórczy odpoczynek;
- zachęcanie do wykorzystania zdobytych umiejętności według własnych potrzeb;
- budowanie poczucia własnej wartości.

POMOCE: świeżo zerwane liście, kosz na liście, liście z białego kartonu (nienaturalnie dużych rozmiarów), farby, pędzle, woda, nagranie piosenki, muzyka relaksacyjna, kocyki.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Powitanie każdego dziecka piosenką śpiewaną na melodię *Panie Janie*: „Witaj Basiu, jak się masz? Wszyscy Cię lubimy, wszyscy Cię lubimy, listek weź”. Dziecko wybiera sobie listek z kosza, siada na dywanie i kładzie listek przed sobą.
2. Zabawy twórcze:
 - „Jak można bawić się liściem?”;
 - naśladowanie wiatru – dmuchanie na liść;
 - lustro z liścia – „przeglądamy się”, robimy śmieszne miny;
 - inne propozycje dzieci;
 - „Czy liście można usłyszeć?”- liście szeleszczą, szumią;
 - „Przyłóż listek do ucha i posłuchaj co mówi Twój listek?”.
3. Rozwijanie inwencji twórczej. Ilustracja ruchowa piosenki pt.: *Kolorowe listki* (słowa i muzyka Dorota i Karol Jagiełłowie).
4. Picie wody.
5. Ćwiczenie – oddychanie przeponowe. Dzieci kładą się na kocykach, na brzuchu kładą sobie listek. Brzuch zamienia się w kołyskę dla listka. Wdech nosem – brzuch podnosi się do góry, wydech ustami – brzuch opada. W czasie wydechu ustami można cichutko wypowiadać „pss”.

6. Ćwiczenie pogłębiające - Pozycja Dennisona. Pozycja siedząca, nogi skrzyżowane na poziomie kostek, kolana lekko ugięte, ręce splecione, oczy zamknięte, język przy podniebieniu (muzyka relaksacyjna). Nauczyciel mówi: „Zamknij oczy. Język ułóż tak, jakbyś chciał wypowiedzieć głoskę <<ń>>. Oddychaj spokojnie. Wyobraź sobie, że jesteś małym kolorowym listkiem. Fruwasz, a właściwie tańczysz sobie wysoko, wysoko w powietrzu. Wiatr unosi Cię aż pod chmury i jeszcze wyżej. Wiatr jest lekki, łagodny. Nuci Ci jesienną piosenkę, śpiewa ją specjalnie dla Ciebie. Rozglądasz się dokoła. Widzisz niebieskie niebo, żółte słońce, a może widzisz z wysokości, jakiego koloru jest las, morze, łąka, Twój dom. Za chwilę wiatr opuści Cię na ziemię, w miejscu, gdzie jest Ci dobrze, gdzie czujesz się szczęśliwy’.
7. Jesienne liście. Malowanie wyciętych z białego kartonu, nienaturalnie dużych rozmiarów liści.
8. Zorganizowanie wystawki.

Scenariusz 3.

TEMAT: Przygotowania świąteczne.

CELE:

- integracja działania półkul mózgowych;
- ćwiczenie koordynacji wzrokowo – ruchowej;
- doskonalenie orientacji w schemacie własnego ciała oraz orientacji przestrzennej;
- przygotowanie do nauki pisanja.

POMOCE: nagranie kolędy, woda, muzyka relaksacyjna, kartony, kredki świecowe, flamastry, karty pracy indywidualnej.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Słuchanie fragmentu znanej kolędy. Rozmowa z dziećmi na temat przygotowań świątecznych.
2. Ćwiczenia Dennisona (do muzyki relaksacyjnej):
3. Picie wody;
4. Ćwiczenie – ruchy naprzemienne na przekroczenie linii środka: w pozycji stojącej dotykanie na przemian prawą ręką uniesionego lewego kolana i lewą ręką - prawego kolana; w pozycji leżącej dotykanie na przemian prawym łokciem lewego kolana, lewym – prawego;
5. Ćwiczenie energetyzujące Punkty na Myślenie: kciukiem i palcem wskazującym, zgodnie z ruchem wskazówek zegara, wykonuje się masaż punktów położonych poniżej i nieco na zewnątrz początku obojczyka (dwustronnie), a druga ręka powinna w tym czasie znajdować się na pępku;
6. Ćwiczenie pogłębiające Pozycja Dennisona: pozycja siedząca, nogi skrzyżowane na poziomie kostek, kolana lekko ugięte, ręce splecione, oczy zamknięte, język przy podniebieniu.
7. Dekorowanie sali i ubieranie choinki małymi rysunkami wykonanymi przez dzieci Symetryczne bazgranie – rysowanie oburącz różnorodnych wzorów (najpierw w powietrzu, potem na kartonach) na przykład kwiatki, bombki, gwiazdki, bałwanki, choinki, itp.

8. Robimy ciasto – rozwijanie motoryki rąk. Naśladowanie ruchów wykonywanych podczas robienia ciasta: wkładamy produkty do miski (naśladowanie ruchu chwytania czegoś), ubijamy pianę trzepaczką (do góry i na dół), ucieranie ciasta (w lewa stronę, najpierw jedną ręką, potem obiema), ugniatanie ciasta (ściskanie dłoni w piąstki), wałkowanie (przesuwanie dłoni po dłoni), posypywanie bakalią (pocieranie o siebie palcami).
9. Ćwiczenie rozciągające – Aktywna Ręka. Wyciągniętą w górę przy głowie ręką stawia się opór naciskowi drugiej ręki (nacisk występuje przy wydechu) w czterech kierunkach: w kierunku głowy (3x), w kierunku przeciwnym (3x), ku przodowi (3x), do tyłu (3x), zmiana ręki.
10. Ćwiczenia graficzne. Ozdabianie ‘upieczonego ciasta’ różnymi wzorami – karty pracy indywidualnej.

PRZYKŁADOWE SCENARIUSZE ZAJĘĆ Z WYKORZYSTANIEM METODY ANALIZY KINETYCZNEJ TEKSTU LITERACKIEGO

Spotkanie 1.

TEMAT DNIA: Latawiec w kosmicznej przestrzeni.

ZAPIS W DZIENNIKU: Przedstawienie poetyckiej wizji latawca w wierszu Czesława Janczarskiego pt. „Latawiec” - wyjaśnienie znaczenia i funkcji środka artystycznego: „ożywienie”.

Czesław Janczarski, *Latawiec*

Wznosi się latawiec
nad polem, nad drogą.
Wije się, szeleści
papierowy ogon.

Wyżej, jeszcze wyżej!
Już jest nad topolą.
To już nie latawiec,
a prawie samolot.

Ach, gdybym miał w ręku
Trochę dłuższy sznurek,
pewnie mój latawiec
wzbilby się pod chmurę!

Może by ogonem
o księżyc zahaczył,
gwiazdom w srebrne oczy
może by popatrzył?

Leci mój latawiec
w błękitnej przestrzeni
jak kosmiczny pojazd,
co wystrzelił z ziemi.

Wiersz pt. „Latawiec” można określić - pół żartem, pół serio - jako „liryk chłopięcy”, gdyż przedstawia ulubioną przez chłopców zabawę - puszczanie latawca. Utwór ma dwie zasadnicze części kompozycyjne: - pierwszą, narracyjno-opisową, a przedstawiającą wysoki lot latawca (bez wprowadzenia postaci chłopca) - i drugą, czyli monolog „właściciela”, który marzy przy tej okazji o podróży pod chmurami i na Księżyc, jak w kosmicznym pojeździe - czego dotyczy też czterowersowa pointa.

Obraz latawca ulega tutaj modyfikacji i gradacji. Już w pierwszej, czterowersowej zwrotce, można się domyślić podobieństwa do jakiegoś niebotycznego ptaka (czy potwora); podkreśla to zdanie złożone współrzędnie („wyliczające”), mówiące o tym, że ogon wije się i szeleści. Następnie stwierdzono modyfikację, wyraźnie podkreślając, że latawiec stał się jakby samolotem.

W dalszych zwrotkach w drugiej części kompozycyjnej wizja samolotu „ukonkretnia się”, aż wreszcie latawiec upodabnia się do wystrzelonego z Ziemi pojazdu kosmicznego. Przestrzeń liryczna wiersza rozszerza się od ziemi do chmur i gwiazd. Jest to układ bardzo wartościowy wertykalny (pionowy). Wydaje się nawet, że chłopiec puszczający latawiec wznosi się coraz wyżej oczy w górę i snuje marzenia o dalekiej podróży. Do początkowej sytuacji (teraźniejszości) dostosowany jest czas teraźniejszy trybu orzekającego (wznosi się, wije, szeleści), ale dziecięce wizje wyraża już czas teraźniejszy trybu przypuszczającego. W zakończeniu dominuje znowu czas przyszły (trybu orzekającego), bo - jak wiadomo - może uniwersalnie zastępować inne; stąd zdanie: „leci mój latawiec”. Tym bardziej jest to możliwe, że w poincie kosmiczny lot został porównany - w metaforycznym obrazie - do kosmicznego pojazdu. W większości tekstu wiersza nie ma mowy o uwięzi latawca; dlatego łatwiej i jakby naturalniej następuje metaforyzacja - podobieństwo do samolotu i kosmicznego pojazdu, chociaż w środkowej zwrotce pojawia się na krótko żal „za dłuższym sznurkiem latawca”. Uwież ta „krępuje” jednak jego swobodny lot i dziecięce marzenia.

Pionowemu rozszerzeniu przestrzeni i modyfikacji latawca sprzyja w drugiej zwrotce powtórzenie przysłówkowe: „wyżej, wyżej”, które niejako zapowiada dalszy ciąg utworu.

Coraz większy wymiar pionowy lotu jest wyraźnie „punktowany”: najpierw określeniami „nad polem”, „nad drogą” potem – „pod topolę”?, a wreszcie „pod chmurę”? i zwrotem „o księżyc zahaczyć” czy „gwiazdom w oczy popatrzeć”. Tutaj trzeba podkreślić dwa dalsze osiągnięcia tego wiersza, gdyż latawiec najpierw staje się (przy końcu lotu) „kosmicznym potworem, zahaczającym ogonem o Księżyc, a potem - pojazdem bliskim gwiazdom, które tutaj zostały uosobione. Ich „portret” został zwężony do samych oczu, co nazywany synekdochą (ogarnieniem - częścią za całość). Dzięki temu metaforyka wiersza natęża się i „nabiera większego piękna”.

W ostatniej zwrotce latawiec, jako kosmiczny pojazd, leci „w błękitnej przestrzeni”. Kolor ten (podobnie jak inny - w określeniu srebrne oczy”) został wyrażony bezpośrednio w wierszu, podczas gdy wcześniej można się było tylko domyślać różnych innych barw (np. nad topolą - zieloną, nad polem lub drogą - chyba brązową czy szarą, a w wyrazie „Księżyc” - srebra). Zarówno kolor srebrny, jak i błękitny są ujęte w zakończeniu i szczególnie podkreślone, choć w różny sposób, malują tu kosmiczną przestrzeń - bezkresną tajemniczą i wyśnioną.

Utwór jest bardzo dźwięczny i melodyjny. Składają się na to czterowiersze bardzo rytmiczne o dwusylabowych rymach (żeńskich), wykrzyknienia i powtórzenia, onomatopeje przez z, ś, ć, sz, rz, lub - na przemian -1, r. „Tonacja” ta jakby naśladuje szelest latawca i jego papierowego ogona oraz „przecinane” powietrze, a także „ostre” wzbijanie się coraz wyżej. Głoska łącznie z powtarzaniem „ż”, naśladuje dźwięki przelatującego ze świstem samolotu. Środkowy czterowiersz, rymowany krzyżowo na sposób żeński (o a o a), przekształca się w wykrzyknienie (eksklamację), wyrażające marzenia i dążenie chłopca, które się „rozwija” i nabiera - w dziecięcej wyobraźni - rozmiarów wręcz kosmicznych. W wierszu tym zostały połączone różne dziedziny i „światy”: otwarty krajobraz przyrodniczy, dziecięca zabawa i chłopięce marzenia, wynikające z zainteresowań „cywilizacyjnych” i technicznych.

Wiersz „Latawiec” łączy niejako obraz tradycyjnych zabaw dziecięcych z kosmicznymi tęsknotami współczesnego człowieka; jest więc ich rozszerzeniem i „dowartościowaniem”.

Podczas interpretacji utworu literackiego uruchomiony zostaje mechanizm projekcji, który pozwala na uwolnienie się od napięć i własnych deficytów. W tej atmosferze możliwości percepcyjne oraz otwarcie się na nowe wyzwania mają szansę zostać zrealizowane.

Przebieg:

1. Spotkanie w kręgu - prezentacja ilustracji latających pojazdów. Dzieci układają chronologicznie „historię lotnictwa” – od latawca do kosmicznej rakiety.

2. Zabawa rytmiczno - ruchowa do melodii „Samolot” („Tańce integracyjne” - Klanza).

Ustawienie swobodne

Część I:

- włączamy silniki kluczykiem, dwa razy lewą dwa razy prawą;
- zapinamy pasy, wyglądamy przez okno z prawej i lewej strony.

Część II:

- ręce rozpościeramy skrzydła na boki i „lecimy”;
 - wzbijamy się wysoko, a potem podchodzimy do lądowania na ugiętych nogach.
3. Ekspozycja wiersza Cz. Janczarskiego pt. „Latawiec”. Nauczyciel prezentuje wiersz małym słuchaczom.
4. Analiza emocjonalna - odtwarzanie ruchem i dźwiękiem latawca (fantastyczny smok, samolot, kosmiczny pojazd). Dzieci według własnej inwencji zaczynają „kreślić” obraz lotu latawca, z zastosowaniem dźwiękonaśladowczych grap spółgłoskowych, np.: „sz-sz”, „i - i”, „cz-cz” - dla szelestu ogona, „r - r”, „dż-dż” - dla warkotu silnika samolotu, „strz-strz”, „dz-dz” - dla świstu powietrza podczas lotu rakiety.
5. Analiza wyjaśniająca wybraną figurę stylistyczną „ożywienie”.

Próba odpowiedzi na pytanie:

„Czym staje się latawiec w czwartej zwrotce?” Nauczyciel odczytuje tę zwrotkę oraz wprowadza nazwę poetyckiego środka artystycznego „ożywienie”.

6. Integracja z muzyką - celem poszerzenia interpretacji.

Nauczyciel ustala wspólnie z uczniami „słowo - klucz”: „Mój latawiec (jak samolot, baśniowy smok i kosmiczny pojazd)” i wyjaśnia, że jest to najważniejsze słowo wiersza. Rozdaje papierowe sylwety latawca, które będą pomocne podczas improwizacji ruchowej. Dziecko, przy muzyce, przeobraża sylwetę latawca w fantastyczną, żywą postać - w latającego smoka, baśniowego ptaka lub kosmiczny pojazd.

7. Końcowa synteza, dotycząca głównych środków językowych użytych w wierszu – ożywienia i dźwiękonaśladowczości. Zabawy dowolne, z wykorzystaniem spółgłosek dźwiękonaśladowczych, zgodnych z przeobrażonym latawcem.

Źródło: Opracowanie E. Demczuk, D. Źwirowska, *Z poezją na Ty: aktywizujące metody kontaktu z poezją*, WOM, Bielsko – Biała 2001, s. 28-29.

Spotkanie 2.

Jan Brzechwa: *Kwoka*

Proszę pana, pewna kwoka
Traktowała świat z wysoka

I mówiła z przekonaniem:
„Grunt do dobre wychowanie!”

Zaprosiła raz więc gości
By nauczyć ich grzeczności.

Pierwszy osioł wszedł, lecz przy tym
W progu garnek stłukł kopytem.

Kwoka wielki krzyk podniosła:
Widział kto takiego osła?!

Przyszła krowa. Tuż za progiem
Zbiła szybę lewym rogiem.

Kwoka gniewna i surowa
Zawołała: „A to krowa”

Przyszła świnia prosto z błota
Kwoka złości się i miota:

Co też Pani tu wyczynia?
„Tak nabłócić! A to świnia!”

Przyszędł baran. Chciał na grzędzie
Siąść cichutko w drugim rzędzie,

Grzęda pękła, kwoka wściekła
Coś o łbie baranem rzekła

I dodała: „Próżne słowa,
Takich nikt już nie wychowa,

Trudno, wszyscy się wynoście!”
No i poszli sobie goście.

Czy ta kwoka proszę Pana
Była dobrze wychowana?

Zarozumialstwo, egotyzm to cechy, których nosicielką jest kwoła. Uważa bowiem, iż tylko ona posiada wszelkie zasady dobrego wychowania. Ponieważ zupełnie nie mogła się pogodzić z tym, że pozostali sąsiedzi z podwórka to zupełni ignoranci, postanowiła poświęcić swój cenny czas dydaktyce. Chce zanieść kaganek oświaty pod strzechy, kieruje się więc (zdawać by się mogło) altruistycznymi pobudkami. Przedmiotem jej oddziaływań pedagogicznych jest *savoir-vivre*, a na miejsce nauki wybiera niefortunnie własny, nieco jednak przyciasny kurnik. W rolę uczniów wcielają się kolejno: osioł, krowa, świnia i baran. Goście zupełnie odbiegają swymi gabarytami od możliwości kubaturowych kurzego mieszkania i stąd całe zamieszanie. Kwoła znacznie różni się od pozostałych zwierząt i nie chodzi tu tylko o wymiary. Ma ona ludzkie cechy, jest zantropomorfizowana, zaproszeni natomiast „uczniowie” głównie reprezentują cechy swojej zwierzęcości. Krowa ma rozłożyste rogi, które nie mieszczą się w drzwiach (tłukąc szybę). Osioł, przedstawiciel kopytnych, właśnie kopytem rozbija garnek w progu (dziwne to miejsce dla garnka, zwłaszcza wobec nawału wizytujących osób). Baran natomiast potulnie i cichutko, omijając zapewne skorupy garnka i potłuczone szkło, chce gdzieś ukryć się w drugim rzędzie, niestety wybrana przez niego grzęda nie wytrzymuje próby posadzenia na niej baraniej wagi i także zostaje uszkodzona. Świnia przysła „uczyć się grzeczności” swoim zwyczajem utyłana błotem. Pozostawiła zapewne oryginalny wzór na podłodze kurnika. Trudno się dziwić, że gospodyni nie wytrzymała i wykorzystując cały swój czar osobisty, tudzież ogromną siłę perswazji, wyrzuciła gości. Całą scenę niebywale wzmacniają dosadne, ale jakże właściwe, niejako własne, inwektywy. Ten moment jest szalenie zabawny dla małego dziecka. Wykorzystana zostaje dwuznaczność sformułowań („a to krowa!”, „widział kto takiego osła?!”, „a to świnia!”, „coś o łbie baranim rzekła”), owe określenia, postrzegane zazwyczaj jako niestosowne, których używanie przez dzieci jest najczęściej ganione lub nawet karane. A tu można nie tylko powiedzieć bezkarnie „brzydkie” w rozumieniu kilkulatka słowo, ale nawet je wykrzyczeć!. To dopiero frajda. Osobnym zagadnieniem będzie stosowność takiego zachowania, ale to chyba warto pozostawić wychowawcom. Projektujemy w ten sposób specyficzną okazję edukacyjną, zachęcającą do rozmowy na ten temat. Dodatkowo takie ujawnienie i dopuszczenie do używania rzeczy zakazanych (inwektyw), pozbawia je aury tabu i czyni mniej interesującymi.

Kura zapomniała o swojej zwierzęcości, nie mogła ze swego kurnika uczynić „domu otwartego” dla znajomych z podwórka, którzy nie są drobiem. Na niewiele zdało się udawanie bywalej w świecie damy, znawczyni reguł dobrego wychowania. I tak na końcu

czytelnik widzi po prostu nadętą, panoszącą się kwokę. Przewrotnie rysuje się finał wiersza. Pierzasta bohaterka miota się, wścieka, krzyczy, by wreszcie stwierdzić, iż goście są „niewychowani”. To bardzo przebiegły sposób zrzucenia odpowiedzialności za własną nieudolność, brak umiejętności przewidywania i zupełna ignorancję w dziedzinie organizacyjnej. Kwoka pozostaje wprawdzie wściekła w zdemolowanym kurniku, ale nie może sobie niczego zarzucić. To nie ona jest złą nauczycielką. Czyż to nie jest dla nas, dorosłych, niesłuchanie ważny problem do przemyślenia? Warto chyba zadumać się w tym miejscu na chwilę.

Scenariusz spotkania

potrzebne pomoce:

- rozmaite kawałki materiałów tekstylnych, papier, nożyczki
- ilustracje domostw
- kartki papieru wycięte w kształcie kurzego jaja, przybory do pisania

Porządek spotkania

1. Sytuacja przedoperacyjna

Oglądanie ilustracji różnych domostw, zarówno ludzkich (blok mieszkalny, chata, dom jednorodzinny), jak i innych (obora, kurnik, nora, itp.). Wypowiedzi dzieci na temat rozumienia pojęcia *domu*.

Próba ułożenia domu, obszaru sacrum, z własnych ciał. Można takie próby podjąć indywidualnie, w diadach lub zespołowo. Konstrukcje cielesno – gestyczne powinny być improwizowane.

2. Recytacja tekstu przez prowadzącego.

3. Podział ról, zgodnie z wyborem uczestników (ponieważ wiersz nie stwarza szansy jednoczesnego udziału wielu osób, można utworzyć kilka „obsad”, pracujących niezależnie lub zwiększyć ilość postaci odwiedzających kwokę).

4. Projektowanie i wykonanie ze zgromadzonych materiałów odpowiednich kostiumów oraz scenerii. Tu warto zwrócić uwagę na szczegóły konstytucyjne dla bohaterów –

krowa ma rogi, świnia kalosze do tyłtania się w błocie, osioł kopyta, a baran baranie futro, znacznie zwiększające jego gabaryty.

5. Zachęcenie uczniów do przedstawienia wiersza w dowolny sposób, każda „obsada” powinna zadeklarować się, czy poprzestanie na stworzeniu scenki – żywego obrazu. Wszystkie prezentacje obwarowane będą jednak jednym warunkiem, ich wymowa musi być niejako odwrócona. Kwoka powinna być dobrze wychowana, gościnna, wizytujące kurnik zwierzęce postaci także muszą podporządkować się zasadom *savoir-vivre*.
6. Dramowe prezentacje poszczególnych grup, czyli „Ugrzeczniona kwoka”.
7. Werbalizacja własnych doznań przez określenie: *Co czuła postać, w którą się wcieliłem?., Dlaczego tak postąpiła?* Wypowiedzi na temat innych dramowych interpretacji. Stają się one konkretyzacją analizy utworu literackiego.
8. Rozdanie wszystkim uczestnikom kartek (wyciętych w kształcie znacznie powiększonego jaja). Każdy ma okazję zapisać swoje przemyślenia na własnym „jaju”, może też - jeśli ma coś do przekazania – napisać komunikat dla pozostałych osób, wykorzystując ich kartki. Konkretyzacja zyska dzięki temu jeszcze bardziej osobisty i intymny wymiar.

Spotkanie 3.

Julian Tuwim: *Dwa wiatry*

Jeden wiatr - w polu wiał,
Drugi wiatr - w sadzie grał:
Cichuteńko, leciuteńko,
Liście pieścił i szeleścił,
Mdlął...

Jeden wiatr – pędziwiatr!
Fiknął kozła, plackiem spadł,
Skoczył, zawiał, zaszybował,
Świdrem w górę zakołował
I przewrócił się, i wpadł
Na szumiący senny sad,
Gdzie cichutko i leciutko
Liście pieścił i szeleścił
Drugi wiatr...

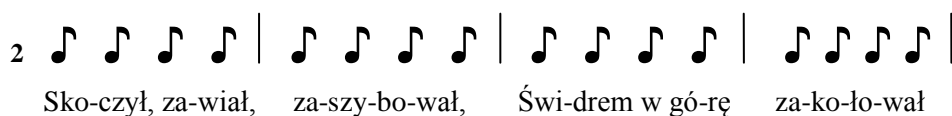
Sfrunął śniegiem z wiśni kwiat,
Parsknął śmiechem cały sad,
Wziął wiatr brata za kamrata,
Teraz z nim po polu lata,
Gonią obaj chmury, ptaki,
Mkną, wplątują się w wiatraki,
Głupkowate mylą śmigi,
W prawo, w lewo, świst, podrygi,
Dmą płucami ile sił,
Łobuzują, pal je lichy!...

A w sadzie cicho, cicho...

Wiatr przemieszkujący w sadzie gra cichuteńko, leciuteńko, pieści liście i szeleści, tudzież mdleje. Jest więc kwintesencją subtelności, zdrobnienia dodają mu jeszcze delikatności, a pieszczoty i szelesty wskazują na wysoce wysublimowane oddziaływanie owego technienia natury. Tej wypowiedzi towarzyszy porządek trójdzielny, zupełnie naturalnie pojawia się tu asocjacja z walcem na $\frac{3}{4}$. Można to zapisać tak:



Drugi obraz wiatru, zupełnie odmienny, ekspansywnie zawłaszczający przestrzeń, niosący dynamiczny, pełen energii rytm dwudzielny. Oto uporządkowanie metryczne oddające porywczy charakter zjawiska, będącego egzemplifikacją destrukcji i deformacji:



Zestrojenie kontrastowych podmuchów wiatru widoczne jest także w sposobie instrumentacji językowej. Charakterystycznie śmiga, skacze, wyje, pędzi, fika, kołuje, spada „alter ego” ekspansji.

Te przeciwstawne rodzaje „powietrza w ruchu” – jak nazywa wiatr Meyer H. Abrams – są ściśle powiązane z przestrzenią, w której się pojawiają. Pole, obszar wolny, pozbawiony niepotrzebnych przeszkód – to wspaniałe miejsce na ruch ekspansywny, sad natomiast wypełniony drzewami, rozchylonymi konarami jest wymarzona lokalizacja dla delikatnych muśnięć i wysublimowanych technień. Jest to zgodne z wizją ogrodu utrwaloną w toposie, ogrodu będącego przestrzenią szczęśliwą, pejzażem doskonałym, w którym nie może pojawić się owa destrukcyjna siła wichru.

Wiąże się to podobnie z pewnym porządkiem zawłaszczanych przez dziecko obszarów, zaczynając od najbliższych kinesfer: intymnej i prywatnej, których odpowiednikami są kołyska i pokój dziecinny, a także ograniczona przestrzeń ogrodu

(w wierszu Tuwima wypełnionego drzewami owocowymi, a więc przyjmującego funkcję bardziej utylitarną). To miejsce bezpieczne i jednocześnie uroczne – *locus amoenus*. Tu musi być i zazwyczaj jest atmosfera spokoju, wyciszenia, refleksji. W dalszej kolejności topograficznie pojawia się w dziecięcej eksploracji kinesfer pole, las, łąka, a więc połączenie ziemi już nie tak własne, pełne niespodzianek, gdzie może pojawić się także znacznie bardziej zawirowane tchnienie wiatru. Bez przejścia do tej scenerii – już nieco mniej oswojonej, ale za to stwarzającej szansę na nowe doświadczenia, pokonywanie przeciwności, nie może być mowy o pełnym dojrzewanu. „Bo wszystko zaczyna się od domu, więc od kołyski, pokoju dzieciennego, zamkniętego ogrodu, który otwiera się na pola, łąki, lasy, a w końcu obejmuje obszar „tam, gdzie Wisła płynie”.

Oba wiatry są upersonifikowane. Wykonują bowiem czynności ludzkie, określone poprzez konkretne zachowania przepełnione zarówno czułością, jak i porywcznością. Mamy tu do czynienia z prezentacją dwóch typów charakterologicznych, a właściwie temperamentalnych – melancholika i choleryka, A może nawet z dwoistością natury ludzkiej. Oba wiatry przecież jednoczą się w końcu i „plądrują” okolicę wspólnie. Czyżby przeważała natura szaleństwa? A może jest to właśnie sedno życia, jeśli nasze działania przynoszą namacalne zmiany, są ekspansywne, twórcze, pełne radości z poszerzania znanego sobie obszaru? Trzeba jednak także odczuć odrobinę refleksji i wyciszenia – bo bez tego wszystko, co zrobilibyśmy, miałoby piętno szaleństwa.

Zestawienie kontrastowych typów konstytucyjnych wiatru może stać się okazją do rozważań na temat własnej natury, swoich obszarów ekspansji i wyciszenia. Pozwoli także na zwrócenie uwagi, iż to, jaki jest typ człowieka, czy jest milczkiem stojącym z boku, czy też aktywnym ekstrawertykiem, nie przesadza o jego wartości. Tu ponownie [...] wracamy do zagadnienia tolerancji, wrażliwości na odmienność innych osób, a więc na zagadnienia niezmiennie ważne z punktu widzenia wychowania.

Scenariusz spotkania

potrzebne pomoce:

- instrumenty perkusyjne o nieokreślonej wysokości dźwięku (tamburyny, trójkąty, kołatki, marakasy, klavesy, janczary) lub instrumenty wykonane przez dzieci (instrumentarium orffowskie)
- flet prosty, okaryna

- kolorowe wstążki, chustki, kawałki tkanin

Porządek spotkania:

1. Sytuacja przedoperacyjna:

Zabawa z wykorzystaniem instrumentów Cicho sza... Powtarzanie usłyszanego rytmu na zasadzie echa w dynamice zgodnej z nadawaną przez osobę prowadzącą (piano, mezzo piano, forte, crescendo, itp.).

2. Prezentacja ruchowej interpretacji wiersza przygotowanej przez wybraną grupę dzieci.

Tekst nie pojawia się tu na początku zajęć. Sytuacja zostaje niejako odwrócona. Cały zespół obserwuje już swoiście pojęty przekład intersemiotyczny dokonany przez kilku kolegów (na przykład czterech). Postaci ukazujące translacje na ruch przygotowują się wcześniej (pozostali uczestnicy zajęć nie wiedzą, jaki wiersz zostanie „odtańczony”). Ich propozycja powinna być zamkniętą, powtarzalną całością. Kolejne gesty można wzbogacać w brzmienia wydobywane z instrumentów. Przebieg owej prezentacji może być następujący:

Niewielki ruch inicjuje jedna para interpretatorów, zbliżają się do siebie w kole, to znów oddalają, uruchamiając zwisające z ramion wstążki i chusty, cicho akcentując miarę tamburynem i kołatką. Pozostali uczestnicy tworzą melodię wykonując cichą muzykę, głównie wykorzystującą brzmienie fletu i okaryny.

Po krótkim czasie wzrasta dynamika ilustracji muzycznej, ruch staje się bardziej ekspansywny. Podnoszą się pozostali tancerze, kołują, obracają się, dzięki temu wiruje też tkanina upięta luźno rąk, co dodatkowo potęguje efekt wizualny.

Zaburzenia linii układu wyjściowego. Podanie sobie rąk – oddanie ruchem gonitwy wiatrów, szybkie przemieszczanie się w polu przestrzeni ćwiczebnej. Muzyka pena przypadkowych dźwięków, dopuszczalny szereg dysonansów. Powrót do kregu oraz oszczędnego podkładu muzycznego. Zamknięcie układu.

3. Próba zatytułowania prezentacji ruchowej przez pozostałą, oglądającą część uczestników zajęć.

4. Tworzenie tekstu swobodnego. Dzieci [układają] swój wiersz, nawiązujący klimatem i tematyką do układu przestrzennego, który zobaczyły. Można w tym celu pogrupować dzieci w zespoły.
5. Prezentacja wiersza Juliana Tuwima (wzorcową recytacją) i powtórzenie ruchowej interpretacji.
6. Rozmowa na temat różnic odczytania tańca, doboru poszczególnych gestów, instrumentów, a także rozwiązań kostiumowych.
7. W miarę możliwości pokaz kompozycji ruchowych innych zespołów dokonanych do własnych tekstów lub wiersza Tuwima (można to kontynuować podczas kolejnych spotkań, jeśli dzieci będą zainteresowane tą formą).

Źródło: Opracowanie K. Krasoń, *Malowniczy most do poezji*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999, s. 100 -106.